

نحو منهج تربوي معاصر

تأليف :  
الدكتورة نجاح يعقوب الجمل

١٩

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

صمم الغلاف بـ السيدة علياء عقيل

# نحو منهج تربوي معاصر

تأليف

دكتورة نجاح يعقوب الجمل

أستاذ مساعد – قسم المناهج والاصول – كلية التربية

الجامعة الاردنية

الطبعة الثانية

١٩٨٣

حقوق الطبع محفوظة

بسم الله الرحمن الرحيم

« لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا »

« صدق الله العظيم » المائدة ٤٨



## الاهـداء

يقتضي واجب البر والبنوة أن أهدي باكورة انتاجي  
هذه الى والدي العزيزين ، تقديرا لفضلهما علي ، ولما  
أولياني من رعاية أبوية لا تعادلها مكافأة ولا تقدير •

نجاح





# الفهرس

الموضوع	الصفحة
. مقدمة	
الفصل الاول : المنهج التربوي - مفهومه وتطوره	١ - ١٠
الفصل الثاني	١١ - ٦٨
مكونات المنهج التربوي	١٤
الاهداف التربوية	٣٥
المحتوى - الخبرات التعليمية والانشطة	٤٣
الطرق والوسائل التعليمية والتكنولوجية	٥٢
تقويم المنهج التربوي	
الفصل الثالث	٦٩ - ١٠٤
اسس بناء المنهج التربوي	٧١
الاسس الاجتماعية للمنهج التربوي	٨٥
الاسس الفلسفية للمنهج التربوي	٩٤
الاسس النفسية للمنهج التربوي	
الفصل الرابع	١٠٥ - ١٢٠
تخطيط - بناء - المنهج التربوي	١٠٧
قواعد تخطيط المنهج	١٠٨
مستويات التخطيط في بناء المنهج وتنفيذه	١١٢
من يشترك في تخطيط المنهج	١١٧
معايير المنهج التربوي السليم	
الفصل الخامس : تنظيمات المناهج التربوية	١٢١ - ١٧٤
تنظيم المنهج في صورة مواد دراسية	١٣٦
تنظيم المنهج في صورة نشاطات	

<u>الموضوع</u>	<u>الصفحة</u>
. تنظيم المنهج في صورة وحدات	١٤٩
. التنظيم المحوري للمنهج	١٦٤
. تداخل اشكال التنظيمات المنهجية	١٧٣
الفصل السادس : تطوير المناهج التربوية وتحديثها	١٧٥ — ١٩٨
مفهوم التطوير	١٧٧
اهمية التطوير	١٧٨
خصائص اساسية لعملية تطوير المناهج	١٨١
خطوات عملية التطوير	١٨٩
صعوبات تواجهها عملية التطوير	١٩٣
المراجع العربية	١٩٩
المراجع الاجنبية	٢٠١

## بسم الله الرحمن الرحيم

### مقدمة

التربية من أهم الوسائل التي يبني عليها العالم ثقته بمستقبل البشرية ، فهي ركيزة التقدم ، وما من دولة حريصة عليه الا واولت العملية التربوية تقديرا بالغا ، وآمنت بخطورة الدراسات والبحوث والتجارب في هذا الميدان . فلم تعد الامور تسير على نهج العفويات غير العلمية ، او هذا ما يجب ان يكون . فلم يعد التعليم حلية ، بل ضرورة ، وهو ليس خدمة بل استثمارا له عائد ضخم يزداد بزيادة الاتفاق الحصيف . وقد اصبح التعليم في مجتمعات كثيرة مسؤولا عن تخلفها في سباق علمي ، او تقدمها فيه مثلا ، واليه تتجه اصابع الاتهام اذا حلت نكسة او حاقت هزيمة .

والمناهج هي الترجمة العملية لاهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع . ومن هنا اصبحت دراسة المنهج وتطويره عملية جوهرية يجب ان تقوم على اسس سليمة ، فلا بد من ان تنبثق من حاجات البيئة ومتطلبات تنميتها وتطلعات المجتمع الى حياة افضل في ضوء قيمه ونتائج الابحاث العالمية والاتجاهات التربوية المعاصرة .

. ودراسة المناهج التربوية جزء اساسي من عمل المعلم ، فالمناهج شيء حي ولكنه لا يصبح حقيقيا الا عندما يبدأ المعلمون والتلاميذ في تنفيذه عمليا . ولا يمكن لاي منهج مهما بلغت كفاية تخطيطه ان ينتج الاثر المطلوب ، ما لم يتقنهم المعلم الذي يقوم بتنفيذه الاسس التي قام عليها ، وما لم يدرك بوضوح كيفية معالجة هذا المنهج في ضوء ظروف البيئة المحيطة به . ومن هنا تنبع الحاجة الى دراسة

المناهج في كليات التربية وكليات المجتمع وفي برامج التأهيل أثناء الخدمة .

ولعل الشعور بأهمية المناهج الدراسية بالنسبة للعملية التعليمية هو الذي دعاني إلى التفكير في تأليف هذا الكتاب وقد حاولت أن أبرز فيه التنظيم البنائي الأساسي للمناهج بطريقة مباشرة ، وابتعدت فيه عن الأسهل الممل والإيجاز المخل .

وقد صدرت في وضع كتابي هذا من المزاوجة المتوازنة بين الأسس النظرية والاختيارية التي تنظمها أصول هذا العلم ، ومستخلصات تجربة تربية عربية وجامعية تمتد ربع قرن .

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى الزميل الأستاذ الدكتور نهاد الموسى الأستاذ بقسم اللغة العربية كلية الآداب ، الجامعة الأردنية على تفضله بمراجعة أصول الكتاب من الناحية اللغوية .

فألى المشتغلين ببناء المناهج الدراسية وتطويرها ، وإلى طلاب كليات المجتمع وكليات التربية في جامعاتنا العربية أهدم هذا الكتاب ، والله أسأل أن ينفع به ، فهو نعم المولى ونعم النصير .  
أيلول ١٩٨٢ .

المؤلفة

**مكتورة نجاح يعقوب الجبل**

كلية التربية — الجامعة الأردنية

## الفصل الاول :

### المنهج التربوي – مفهومه وتطوره

- نشأة المدرسة في المجتمع
- تطور مفهوم المنهج
- المنهج كنظام متكامل



## الفصل الاول

### المنهج التربوي - مفهومه وتطوره

#### نشأة المدرسة في المجتمع :

اذا نظرنا بعيدا في التاريخ فسنجد ان التربية وجدت من حيث هي عملية فردية اجتماعية منذ وجد الانسان على وجه الأرض ، وسنجد ان للمنهج أصلا وظيفيا فمنذ فجر التاريخ كان الانسان يكتب أساليب السلوك الفردية للحياة عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة فكان الاب يعلم ابنه المهارات البسيطة التي يتقنها كأسلوب الصيد أو الزراعة ... الخ ، وكانت الام تعلم ابنتها أصول الطهو وغيرها من واجبات الفتيات في تلك العصور . وبذلك كانت التربية مرادفة للحياة نفسها . وقد استمرت تربية الاجيال تضطلع بها الاسرة وتتم عن طريق المشاركة في حياة الجوامع مدة قرون ، وبمضي الوقت أخذت الحياة الاجتماعية في التعقد ، وتراكمت الخبرات البشرية ، وظهرت الحاجة الى مؤسسات تقوم بجمع التراث البشري وتسهيل نقله الى الاجيال الناشئة ، الامر الذي أدى الى ظهور المنشآت التعليمية والى ظهور المعلمين للاسهام في حفظ التراث الانساني ونقله الى الناشئة وعلى هذا الاساس نستطيع ان نفهم مركز المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية ، وان نفهم التربية بحكم كونها وظيفة اجتماعية يتوقف عليها رقي الامة ووجودها ، ومحافظة على كيانها .

وكان أول ما واجه المدرسة من مشكلات عند نشأتها ، هو  
ماذا تقدم لتلاميذها وقد اصطلح التربويون على تسمية ما تقدمه  
المدرسة الى تلاميذها بالمنهج (١) .

### تطور مفهوم المنهج :

تأثر مفهوم المنهج ومحتواه على مر العصور وفي المجتمعات  
المختلفة بعدة عوامل من أهمها :

- الفلسفة السائدة في المجتمع .
  - الحاجات القومية والاجتماعية والاقتصادية .
  - التقدم العلمي والصناعي .
  - المفاهيم والنظريات النفسية المتعلقة بطبيعة الانسان وكيفية تعليمه .
- ان هذه العوامل جميعا لا تعمل منفصلا بعضها عن بعض بل  
انها تتفاعل بعضها مع بعض تفاعلا عضويا مستمرا ، بحيث أنه اذا  
تغير احدها ، أثر في سائرهما وفي الصورة النهائية للمنهج .

فبالنسبة لمحتوى المنهج كان مقياس اختيار محتواه لقرون  
طويلة المعيار الانساني الذي رفع قيمة الانسان واعطى أهمية عظيمة  
للدراسات العقلية ، أما الدراسات العملية النافعة فهي مرتبة اقل  
لانها وسائل لغايات ، ولان قيمتها تتحدد جزئيا بالغاية التي تحققها ،  
لذا حرصت المدرسة قبل تطور النظرية التربوية وتقدم الدراسات  
النفسية على تقديم المعارف والمعلومات الى التلاميذ واتخاذ الضمانات

---

( ١ ) يعني المنهج Curriculum بأصل وضعه الافريقي الطريقة التي يتخذها  
الفرد أو النهج الذي يجريه لیسرع به الى تحقيق هدف معين . وقد نقل معنى  
المنهج الى محيط التربية لیسف لنا الشوط الذي يفضله كل من المعلم والتلميذ  
كي يصل الى الهدف التربوي ، ومن أجل ذلك كتبت الاهداف التربوية كمقدمة  
لعنى المنهج .



الكافية لحسن المامهم بها استعدادا لامتحان اخر العام ، مما ترتب عليه عدم مراعاة المدرسة لنواحي نمو التلميذ المختلفة ما عدا الناحية العقلية بالاضافة لاهمالها توجيه سلوك التلميذ ونشاطه العملي .

هذا وقد اطلق على مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ وما تحتويه من موضوعات محددة موحدة لجميع التلاميذ في جميع البيئات « المقررات الدراسية » وعلى ذلك استخدم لفظ المنهج قديما للدلالة على مقرر المادة الدراسية .

ومنذ بدأت العلوم الحديثة تشق طريقها في المنهج في القرن السابع عشر وتزداد أهميتها ابتداء النزاع بين انصارها وانصار الدراسات التقليدية الذين يؤكدون أهمية موادهم في التدريب العقلي ولكن انصار العلوم الحديثة نادوا بأهمية هذه العلوم في هذه الناحية وقد ساعد ظهور القوميات والثورات الديمقراطية والصناعية على ادخال اللغات القديمة بصفة خاصة ، اذ وجد أن هذه العلوم تنفع أكثر باستعمال اللغات القومية في التعليم . كما أن الثورات الديمقراطية اظهرت قيمة الفرد ، ودعت الى نشر التعليم بين جميع افراد الشعب .

ومن الاتجاهات التي برزت نتيجة للثورة الصناعية العناية بالتربية المهنية وجعلها من ضمن المواد الدراسية المنظمة في المنهج ، وتغيرت النظرة التي كانت تقول بأن الدراسات العقلية أكثر أهمية من الدراسات العملية التي تقوم على الحس .

وقد شجع انصار الفلسفتين الواقعية والطبيعية للتربية المهنية ، لدرجة أن الواقعيين طالبوا بادخال استعمال الآلات التي يستخدمها الصناع في المدارس ليتدرب عليها التلاميذ تدريباً عملياً . أما اثر الفلسفة الطبيعية فقد ظهر في اتجاه روسو ( ١٧١٢ - ١٧٧٨ ) نحو تقوية الاتجاهات المهنية في المنهج الواقعي فكان يؤمن بأن الطفل حجر الزاوية في العملية التربوية . وفي كتابه اميل اخضع روسو المنهج للطفل

بدلا من إخضاع الطفل للمنهج . واعطى لدوانع الطفل الاهمية التي تستحقها في اختيار المنهج وتنظيمه .

وكان فروبل ( Frobel ) ( ١٧٨٢ - ١٨٥٢ ) من أوائل من تأثروا بروسو ، ومن أوائل المنادين ببناء المنهج حول الطفل . ولذلك كان يرى أن المنهج لا ينبغي أن يقتصر على الأشياء التي ترسم للطفل بل يجب أن يشمل الأشياء النابعة من نشاطه الذاتي . وبما لذلك كان فروبل يراعي الطبيعة الديناميكية للطفل ويضعها موضع الاعتبار . ومع ذلك لم يهمل فروبل التراث الثقافي للجنس البشري ، إذ كان يدرك تماما أن الطفل يعتمد الى حد كبير على العالم الخارجي ، وعلى خبرات الآخرين ، غير أنه يرى أن هذا التراث الثقافي الاجتماعي للبشرية ليس الا المادة الغذائية التي تنمي الطفل . وقد كان من اليسر على فروبل أن ينفذ منهجه المبني على أوجه نشاط الاطفال في رياض الاطفال حيث لم يكن المنهج التقليدي مسيطرا عليها سيطرة قوية . فاشتمل منهج فروبل على الاناشيد واللعب وأوجه النشاط الذاتية للاطفال<sup>١٥</sup>.

وتد انتقلت الافكار التربوية هذه من أوروبا الى أمريكا ، حيث تابع ديوي المريسي الأمريكي الشهير ما بدأه روسو وفروبل ، وأوضح أن الأساس الأول للنشاط التعليمي يقبّع في الاستعدادات الفطرية للعمل والحركة والنشاط ، وأعلن أن المنهج والاهداف التربوية لا يمكن أن توضع مقدما ، بل لا بد من وجود مشكلة يحس بها التلاميذ ويرغبون في حلها ، وبذلك أعطى ديوي أهمية كبرى لميول الاطفال وحاجاتهم واعتبرها معيار اختيار الدراسات والمشكلات المختلفة .

وفي مدرسته التجريبية التابعة لجامعة شيكاغو نفذ منهجا يقوم على أوجه النشاط المختلفة التي يعرفها الطفل في مجتمعه ( طهو ، حياكة ، نجارة .. الخ ) ، ومع ذلك كانت المسود الدراسية تدرس أيضا أثناء ممارسة تلك الوجوه من النشاط وليس بالطريقة التقليدية الملونة .

ولم نكد مناهج النشاط او المناهج المركزه حول الطفل نظهر  
حتى دب الجدل بين مؤيديها وبين مؤيدي مناهج المواد ، واستمر  
الجدل بين وجهتي النظر المتعارضتين حتى اعلن ديوي ١٩٠٢ أن  
وجهتي النظر السابقتين تتكاملان ولا تتعارضان مع بعضهما . وحث  
اصحاب وجهة النظر التقليدية على عدم النمسا بأن المواد الدراسية  
شيء ثابت خارج عن دائره الطفل . ودعا اصحاب وجهة النظر  
الثانية الى عدم الاعتماد كلية على خبرات الطفل والنظر اليها على  
انها شيء حيوي متجدد . ولكي يوضح رايه ، ذكر ان المنهج المبني  
على ميول الطفل وحاجاته ومنهج المواد يشتركان في امر واحد هو  
الخبرة ، الاول يعتمد على خبرة الطفل . ويعتمد الثاني على خبرة  
الجنس البشري .

راى ديوي ان التربية عملية مستمرة لاعادة بناء الخبرة حتى  
يتلاءم الفرد مع البيئة المتغيرة التي يعيش فيها . وعليه اصبح المنهج  
يتضمن الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة للتلاميذ وتشرف عليها ،  
بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم من جميع نواحيها نموا يتسق  
مع الاهداف التربوية المنشودة . والمنهج بهذا المفهوم الواسع الحديث  
يجب الا يكون جامدا وانما يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه ان يوفقوا  
بين افضل اساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم ، ويجب ان  
يعتبروا المدرسة بيئة خاصة تمثل الحياة الحقيقية المتكاملة بصورة  
مبسطة ، تنمي لدى التلميذ اثناء حياته فيها مكونات السلوك المختلفة  
التي تؤثر في حياته وتمكنه من المساهمة في تطوير مجتمعه . ولهذا كان  
المنهج الحديث وثيق الصلة بمشكلات الحياة وهمه الاول اعداد  
التلاميذ لمواجهة بنجاح .

## المنهج كنظام متكامل

إذا اعتبرنا أن مصطلح نظام (١) يتكون من مجموعة عناصر أو مكونات (Components) منظمة ومرتبطة فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به ، فإننا نستطيع أن نعتبر المنهج كأي نظام آخر له مكوناته التي يعتمد عليها في معالجة ما يواجهه من تغيرات ومواقف .

وتطبيق فكرة النظام في ميدان المناهج تجعلنا ننظر الى المنهج على أنه بجميع مكوناته « نظام » ، ومجموعة المكونات في النظام هي الخطة التي تقدم مجموعة من الفرص التعليمية وغايات النظام هي الاهداف التربوية العريضة لمجتمع الدراسة المنشود .

ان استخدام مفهوم النظام يعطي المسؤولين عن تخطيط المناهج مميزات عدة فالجهود السالفة لتخطيط المنهج قد اتجهت الى تجاهل العلاقة الوثيقة التي تربط الاهداف التربوية والفرص التعليمية ، وبأسلوب النظام أصبح ينظر الى المنهج على أنه يتكون من سلسلة متصلة من المكونات التربوية لا ينفصل بعضها عن بعض فهي تعمل ككل متكامل ، وبعبارة أخرى ان نظرتنا للمنهج أصبحت نظرية كلية شاملة بحيث لا تنفصل المقررات في المنهج عن أساليب التدريس أو النشاطات أو الوسائل أو طرق التقويم أو المباني والمرافق والمعدات . والمنهج كنظام يدخل كمكون أساسي في نظام أكبر هو التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع . والتربية جزء من نظام أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع .

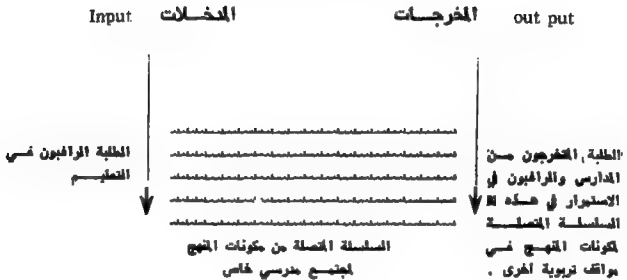
وقد وصف أحد التربويين (٢) السلسلة المتصلة من المكونات التي ستنتج وتطور وتقوم لمجتمع محروسي خاص ، بأنها خبرات متصلة متتابعة يتم تخطيطها بالتعاون مع الفرد والمعلم ومن أجله من خلال تفاعله بالمدرسة .

1. System

2. Harold shane' Acurriculum, Continuum Possible Trends in the 70's Phi Delta kappan, 51 390 ( March 1970

# شكل ( ١ )

## نموذج للنهج ك نظام



يتبين من شكل ( ١ ) بأنه يمكن القول بأنه لكل منهج مدخلاته الخاصة به والتي تشتمل على الطلبة والبرامج الدراسية واساليب التدريس ... الخ ، وفي المقابل فإن له مخرجاته التي تتمثل في الاهداف التي يسعى الى تحقيقها لدى الطلبة المتخرجين والتي تظهر آثارها من خلال ممارستها السلوكية .



## الفصل الثاني

### مكونات المنهج التربوي

- الاهداف التربوية
- المحتوى – الخبرات التعليمية  
والانشطة •
- الطرق والوسائل التعليمية  
والتكنولوجية •
- تقويم المنهج التربوي •





## الفصل الثاني

### مكونات المنهج التربوي

تبين لنا في الفصل الاول ان المنهج بمفهومه الحديث واسع لا يقتصر على المقررات الدراسية ، فهو يتضمن الاهداف التربوية مترجمة الى معارف وعادات وحقائق ومهارات واساليب تفكير تتحقق باساليب عدة منها الكتب والمراجع واساليب التدريس والوسائل التعليمية والانشطة المختلفة واساليب التقويم وحتى المرافق والمباني والمعدات تلعب دورا اساسيا في تهيئة المناخ التربوي المناسب امام التلاميذ لكي يتعلموا وتنمو شخصياتهم من جميع نواحيها . ان العناية بهذه المكونات جميعا هي وسيلة التربية لتحقيق اهدافها والوفاء بمسؤولياتها .

مبدا يتعلق ببناء وتطوير المنهج بالمفهوم الواسع الذي اشرنا اليه فقد ركز تايلر (١) " Tyler " في منتصف القرن العشرين على أربعة تساؤلات يمكن من خلال الاجابة عنها اعتماد الاسس او العناصر الاساسية التي سيبنى عليها المنهج ويتم تطويره وتحسينه وهذه التساؤلات هي :

١ - ما الاهداف التربوية التي تسعى المدرسة الى تحقيقها ؟ وهذا يتضمن ضرورة تحديد نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدنية . فاعضاء المجتمع في سعي مستمر وبحث متصل في تحديد نوع المجتمع الذي ينمي بمطالبهم ، وبالتالي فانهم مطالبون بتحديد خصائص المواطن التي تمكنه من ان يكون قوة في صنع مدينة تستوعب مطالب العصر .

---

1. Galen J William A; " Planning Curriculum for Schools " ( Newyork Holt. Rinehart & Winston, Inc 1974 )P.10.

٢ - ما الخبرات التربوية التي تكفل تحقيق هذه الاهداف .  
وهذا يتضمن محتوى التعليم الذي لا بد من تحديده في ضوء نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدنية التي يحددها التساؤل الاول .

٣ - كيف يمكن لهذه الخبرات التربوية ان تكون فعالة ؟ وهذا يتضمن اختيار طرق التعليم واساليب التعليم المختلفة المناسبة والكتيلية بتعقيق اهداف التعليم التي تتحدد في ضوء التساؤل الاول ، والقادرة على تحويل محتوى التعليم الى معارف واتجاهات ومهارات يعبر عنها المتعلمون في سلوكهم وفي تفاعلاتهم .

٤ - كيف يمكن معرفة ان الاهداف قد تحققت ؟ وهذا يتضمن تقويم العملية التربوية في ضوء تشابك وترابط عناصرها . وللتعرف على مدى تأثير كل عنصر في غيره من العناصر ومدى تحقيق اهداف هذه العملية ومعنى هذا قياس محتوى التعليم على اهدافه والنظر الى نوع الوسائل في ضوء هذه الاهداف ، بل النظر الى اهداف التعليم ذاتها في ضوء مطالب المجتمع في سياق حركته وسط عوامل التفسير المختلفة .

واذا كان من الممكن تحليل كل عنصر من هذه العناصر والبحث الاصول التي تستند اليها فانه من العسير الفصل بينها في مجال التطبيق فهذه العناصر بينها علاقات تأثير وتأثر متبادل ويقدر سلامة ووضوح هذه العلاقات تكون جودة البنية الداخلية للمنهج .

وسوف نتناول كل عنصر من هذه العناصر محاولين توضيح مفهومه في ميدان المناهج .

### العنصر الاول : الاهداف التربوية :

وهي حجر الزاوية في العملية التربوية ، فلكي نحدد الخبرات او الواصفات التعليمية التي يحتويها أي منهج لا بد ان يرتبط ذلك

مجموعة من الاهداف التي نسعى الى تحقيقها فالتربية عملية مخططة ومقصودة ، وتحديد الاهداف التربوية عمل معاوئي يتم على مستويات متعددة . فالدولة تحدد اهدافها بصورة عامة ، ووزارة التربية والتعليم تضع اهدافا تربوية عامة لكل مرحلة من مراحل التعليم ، ولكل مجال من مجالات الدراسة وذلك في ضوء فلسفة المجتمع واهدافه ، وخصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة وطبيعة كل مجال دراسي .

والهدف في التربية هو استبصار لتغير ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة تفاعله بالمواقف التعليمية المختلفة ، وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية اليه .

### طبيعة الهدف التربوي :

تشكل طبيعة الهدف التربوي للمنهج طبقا للصورة التي ترسمها له الفلسفة التربوية والمشتقة من فلسفة المجتمع .

نفسي العصور الاولى لم تكن التربية واعية باهداف تربوية منفصلة ، فكانت الاهداف ان وجدت مطابقة لاهداف المجتمع ، فيتعلم الناشئة ما ينتظر منهم في رشدهم . وكان المجتمع راكدا جامدا نادر التغير ، فانتقلت الانماط السلوكية من جيل الى جيل . وظهر هذا واضحا جليا عند الصينيين والهنود .

ابا الفلاسفة اليونان كافلاطون وارسطو ، فقد نادى الاول بأن التربية تهدف الى تكوين افراد يصنعون المجتمع العادل ، ولذلك فيعامل كل فرد حسب امكانياته وبحيث تستغل قدرات كل لتكوين النظام الاجتماعي المثالي . وهاجم ارسطو التربية الاسبرطية لاهتمامها بالمسلخ في تربية الجسم لاغراض عسكرية وانهم بذلك اهملوا الجانب العقلي في العملية التربوية . ولعل نظرة الى فلسفة افلاطون وارسطو تظهر مدى اهتمامهما بالمواطن والمواطن الصالح هو ذلك الفرد الذي

نمت قدراته في اتساق واتزان ، وهو الذي تعلم ومارس الفضائل وهو الشجاع الشهم العادل .

وأولى الرومان عنايتهم بتكوين المواطن الصالح الذي يتميز بالثبات والجديسة والشجاعة واحترام الآلهة ، والعدل وبما تطلبه الظروف السياسية وخاصة فيما يتعلق بإدارة الشؤون المدنية .

وعندما انتشرت الوية المسيحية هادية وداعية لإبداء نبيلة سامية تكونت اهداف التربية بالدين وأصبح الفرد يتطلع الى الحياة في العالم الاخر ، وأصبح هدف التربية اعداد الفرد للحياة الخالدة في ذلك العالم .

ومع انتشار الاسلام شرقا وغربا كثرت المساجد واتخذت أماكن للتربية والدراسة . على ان المسلمين في صدر الاسلام وزم حكم بنسي امية اهتموا بالعلوم العقلية وهي التي تتصل بالقرآن الكريم ، كالتفسير والقراءات والحديث وأصول الفقه ، كما اهتموا بالعلوم اللسانية كعلم اللغة والنحو والبيان والادب ، وزادت العلوم العقلية أيام العباسيين وصار اهتمام بالطب والطبيعة والكيمياء . وسارت الدراسة الدينية والدينيوية جنباً الى جنب .

وكان ان اتجهت أوروبا بعد انتشار وازدهار التجارة فيها بمد القرن العاشر لاكتشاف مباحج الحياة الدينيوية . واطلقوا على هذا الاتجاه الذي حرر طقاتهم اسم « الانسانية » وكان الداعية الاول له ايرازمس الذي قال : « ان اوظيفة الاولى للتربية هي التي تنتشر الروح بالتقوى والورع ، والوظيفة الثانية ان يحب الفرد ويتعلم الدراسات الحرة ، والثالثة ان يعرف واجبات الحياة ، اما الوظيفة الرابعة فهي تعويد الفرد منذ طفولته العادات الخلقية السليمة . ويظهر من رأى ايرازمس تزواج بيسن الاهداف الاغريقية والرومانية والمسيحية واستمرار لشرعية الفرسان .

أما الانجليزي فيكون والموراني كومينومس فقد بشا حيوية وواقعية في الاهداف التربوية باهتمامها الشديد بدراسة العلوم كبرشد عملي للحياة ، بل انها قشادا الدعوة لان يكون هدف التربية تكيين الفرد من المعرفة والحكمة ، وفي رايها ان العلم ان يقدم المعرفة مبسطة فقط ، ولكنه العصا السحرية التي ستيسر المعرفة لكل فرد .

وكان العلم عند حسن الظن به فاننا آمانا عريضة دفعت الفيلسوف الانجليزي لوك الى التصريح بأن فرض التربية ليس التمكن من احد فروع المعرفة ، ولكن تهيئة عقل الفرد ليكون مستعدا لتعلم اي جانب من جوانب المعرفة . ثم يقول روسو في القرن الثامن عشر انه لا يهدف من تعليم اميل الى تزويد عقله بالمعرفة بل الى تعليمه طريقة الحصول على المعرفة كلما دعت الضرورة الى ذلك . ولم يؤمن روسو بأن الدولة قشادرة على تحقيق الاهداف وآمن بأنه اذا كان الاصلاح الاجتماعي هدف التربية فيجب ان يتم ذلك على اساس فردي اجتماعي ، وآمن روسو بالخير الفطري عند الفرد ، ويجب حينئذ ان توجه الجهود نحو تهيئة الظروف لنمو الطفل طبيعيا . وراى ان يعامل الطفل كطفل ولا يضحى بحاضره لمستقبله وأن تراعى اهتماماته .

ونادى بستالوزي ( Pestalozzi ) وموريكس باراء تربوية متأثرة بصيحة روسو عن اهتمامات الطفل وقدراته وانفقا على ان هدف التربية الاصلاح الاجتماعي عن طريق تنمية قدرات الطفل .

ونظم هريبرت سبنسر الانجليزي الاهداف التربوية حول الحياة الكاملة حسب قيمتها الحيوية بالنسبة للفرد والمجتمع . وراى ان تهدف التربية اولا الى تعليم الفرد كيف يحفظ نفسه ، ثم كيف يحصل على معاشه وثالثا كيف يربي صغاره ورابعا كيف يعيش اجتماعيا ومؤديسا واجباته السياسية ، وخامسا كيف يستمتع بالادب والفن وما الى ذلك .

وفي عام ١٩١٨ أصدرت رابطة التربية الاهلية في الولايات المتحدة الامريكية تقريراً تضمن سبعة أهداف أساسية للتربية وحاولت اللجنة التي أصدرت التقرير أن تصوغ أهداف التربية في إطار من الظروف الاجتماعية الواقعية ، ويقول التقرير ان التربية تهدف الى تحقيق الصحة السليمة ، والسيطرة على العمليات الأساسية ، والعضوية الاسرية والمهنة المناسبة ، والمواطنة الصالحة واستغلال وقت الفراغ والخلق الطيب ولم يكن لترتيب الأهداف وأسبقية هدف عن آخر قيمة أو أهمية ، ومع ذلك فإنها شابته رأي سبنسر .

واتجه نفر من المربين الى العلم ليجثوا عن أهداف أكثر موضوعية ومستمدة من الأبحاث العلمية حتى يمكن الاعتماد عليها من واقع الاستقصاء والتجريب ، وتزعّم حملة الاستقصاء بوبيت Bobbitt وتشارترز Charters الأمريكيان وسارا متأثرين بالاتجاه الاجتماعي . وحللا كل هدف الى مكوناته ثم تبين في النهاية انهما يضمنان مناهج الدراسة ، فقد كثرت مكونات كل هدف حتى زادت على المائة أحيانا .

ثم اتجه التيار العلمي في تحديد أهداف التربية الى علم النفس ، وتزعّم هذا التيار ثورنديك Thorndike ، وفي رأيه أن التربية تهدف الى معرفة الأفراد مطالبهم الصحيحة وكيف يسيطرون على قوى الطبيعة وعلى أنفسهم لاشباع هذه المطالب .

وحاول بعض علماء في التربية والنفس البحث عن أسس أكثر موضوعية ، فقالوا بأن تختار الأهداف على أساس الحاجات النفسية للأطفال . وكان هؤلاء العلماء متأثرين بأراء فرويد ومدرسة التحليل النفسي . ورأى مربيون آخرون أن يخلقوا ( البيئة ) في الصورة ففروا هدف التربية في نطاق ( التكيف ) و ( الانسجام ) مع البيئة .

ورأى ديوي أن الأهداف التربوية الصحيحة تنبع من مواقف مشكلة نثيرها مناشط الإنسان . فالأهداف تتقرر من خلال التفاعل

المستمر اثناء العمل . ويرى أن التربية كمفهوم معنوي ليست لها أهداف . ولكن للآباء والمعلمين والتلاميذ أهدافا تربوية . وتختلف الأهداف حسب الموقف ولذلك فهي كثيرة العدد وقال : « حيث أن التربية نمو فكل شيء يتوقف على طريقة ادراكنا لهذا النمو » . ويرى ديوي « أن الحياة نمو ، وأن النمو هو الحياة ، وأن ترجمة ذلك هي :

أ - أن عملية التربية ليس لها هدف فوقها فهي هدف نفسها .

ب - أن عملية التربية عملية مستمرة من التحويل وإعادة التكوين والتنظيم .

ولما كان النمو لا يخضع لأي شيء إلا التزايد من النمو ذاته ، فالتربية لا تخضع لأي شيء إلا التزايد من التربية ذاتها ، وإذا كان قد شاع في الباب الناس أن التربية لا ينبغي أن تقف عندما يترك الطالب الدراسة ، فالمهم في هذا القول الشائع أن غرض التربية المدرسية إنما هو ضمان دوام التربية بتنظيم ما في الفرد من قوى باطراد النمو . وخير نتائج للمدرسة هو أن تخلق في الفرد الميل للتعلم من الحياة نفسها ، ولتنظيم أوضاع الحياة على صورة تتيح لكل فرد التعلم في أثناء مزاولة الحياة .

ويقول ديوي : « إذا حاولنا أن نصوغ الفلسفة الجديدة للتربية فإنا ، نبدأ بلوح سنكشف مجموعة مبادئ عامة . وبدلاً من الغرض من سلطة علينا نجد التعبير عن الفردية ونتميتها ، وبدلاً من الاوامر التي تفرض من الخارج نجد النشاط الحر ، ويستبدل التعليم من الكتب ومن المعلمين بتعليم من خلال الخبرة ، وبدلاً من اكتساب مهارات متفرقة عن طريق التدريب نجد اكتسابها كوسائل لتحقيق أهداف ذات قيمة حيوية للفرد . وبدلاً من الأعداد للمستقبل التربيب أو البعيد نجد اهتماماً بالحاضر ، وأخيراً فإن الأهداف الثابتة تستبدل بأهداف تناسب العالم المتغير » .

وتتميز فجر الحركة التقدمية بالاتجاه التجريبي ، كما تتميز بظهور طرائق جديدة في التدريس ، وبالاهتمام بما بين التلاميذ من فروق ومراعاتها ، وباستغلال اهتمامات الاطفال كما تميز ايضا بتشجيع الحرية والتلقائية ، ويخلق جو داخل حجرة الدراسة يشعر فيه الاطفال بالسعادة .

واليوم ، في الولايات المتحدة الامريكية وغيرها في اقطار العالم ، يقف الربون عند مفترق الطرق . فلم يحدث تغير ملحوظ في التفكير التربوي منذ حوالي ربع قرن اذا استثنينا الاهتمام بالعلوم وتدريسها بعد ان بدأ السوفييت وتبعهم الامريكيون غزو الفضاء ، وزيادة في التعاون الدولي في الميدان التربوي ، ومحاولات بعض الدول الاشتراكية توجيه فلسفة التعليم فيها توجيهها لا يتعارض مع فلسفة الدولة . وظهرت مشكلات تربوية كثيرة يلوح انها جذبت الانتظار اكثر كتنقص المعلمين والمباني المدرسية وازدحام الصفوف بالتلاميذ وقلة الامكانيات .

يتبين لنا من استعراضنا التاريخي الموجز لبيان اهداف التربية وتطورها ، ان اطراف الخلاف تتجمع حول طبيعة الهدف التربوي في اتجاهين :

أ - الاتجاه التقليدي .

ب - الاتجاه التقدمي .

فمثلا : عندما سادت الفلسفة الثنائية للطبيعة الانسانية - اي ان الانسان يتكون من جسم وعقل - نظر الى عملية التعليم على انها عملية امتصاص المعرفة وتحصيل المعلومات . وقد بقي اثر هذه الفلسفة الثنائية ممتدا احقابا طويلة ومؤثرا في حياة الناس ونظرتهم الى ما هو نظري وما هو عملي . وظهر اثر هذه الفلسفة واضحا في المناهج ، فرغعت من شأن الدراسات الفلسفية والرياضية ، وقللت من شأن الدراسات العملية والاعمال اليدوية ، واستمر الفصل بين



ما هو عملي وما هو نظري حتى بداية القرن العشرين حيث ظهر جون ديوي وغيره من المفكرين الذين انتقدوا الفلسفة المثالية « الثنائية » انتقادا شديدا ، ومن ثم أصبحت المناهج تعلي من شأن الخبرة العملية وترى ان افضل انواع الفهم هو ما يقوم على الخبرة المباشرة ، كما اعتبرت الدراسة العملية لازمة متممة للدراسة النظرية .

اما الاتجاه التقدمي فقد نبذ النظرة الثنائية للطبيعة الانسانية نتيجة للتقدم العلمي في مجالات علم النفس وعلم الحياة ، فقد ثبت ان الانسان كل متكامل يتفاعل مع بيئته تفاعلا لا يقتصر على الجانب العقلي وحده ، بل يتناول الفرد من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية - ويعتمد على نشاطه في بيئته . وعليه فالهدف التربوي في نظر الفلسفة التقدمية متغير لان العالم الذي يعيش فيه المتعلم دائم التغير مليء بالتحولات الفجائية ، ومن الطبيعي ان تسير اهداف المناهج التربوية هذه الظروف ويذهب اصحاب هذا الاتجاه ايضا الى ان الخبرة التربوية منبع الهدف .

فالخبرة هي التجربة الحية التي يكتسبها الانسان في مواقف حياته المستمرة المتعددة ونتيجة التفاعل الدائم بينه وبين بيئته ، فهو جزء منها وعليها تتوقف حياته ، وحاجات الانسان هي التي تدفعه دائما نحو هذا التفاعل لاشباعها .

اوضح التربويون بأن للخبرة جوانب ، منها المعرفي ، والادائي ، والوجداني وان هذه الجوانب متكاملة ويؤثر بعضها ببعض ، واكدوا ايضا ضرورة الاهتمام بجميع جوانب الخبرة وجعلوها اهدافا تربوية مقصودة ينبغي العمل على تحقيقها وتتضمن هذه الاهداف :

اولا : مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والمعلومات الوظيفية المناسبة ويراعى عند تحقيق الهدف المعرفي ما يأتي :

- ١ - أن تكون المعرفة مناسبة لمستوى نضج التلميذ .
- ب - أن تكون وثيقة الصلة بمطالب نموهم وحاجاتهم ومشكلاتهم .
- ج - أن تستخدم المعرفة على أساس المفاهيم والمبادئ والاساسيات مع الاكتفاء في تقديم كل مفهوم بالقدر المناسب من الحقائق التي تساعد على وضوحه ورسوخه وحسن الانتفاع به .
- د - مساهمة ما كشفت عنه الدراسات التربوية الحديثة من مستويات المعرفة التي يمكن ترتيبها على النحو التالي :
- مستوى التذكر والاسترجاع ويتمثل في قدرة الطالب على كل ما يمكن أن يتذكره أو يتعرف عليه من حقائق ومفاهيم ومصطلحات ونظريات ومبادئ ... وذلك هو أدنى المستويات مثل : أن يتذكر التلميذ نص قاعدة أو نظرية دون خطأ .
- مستوى الاستيعاب والفهم ، ويقصد منه تكوين القدرة لدى المتعلم على تحويل الموضوع من صيغة الى صيغة أخرى موازية لها ومحافظة على المعنى الاساسي منها مثل : أن يشرح التلميذ نصا أو يفسره بلغته الخاصة لا بترداد لفظة الكتاب .
- مستوى الاستنتاج والتعليل ويتمثل بعمليات تؤكد الفهم والاستيعاب فهنا تعرض على التلميذ حقائق وعليه أن يستخلص تعميما أو تعليلا يفسرها أو يربط فيما بينها ويعبر عن ذلك بتراكيب لغوية تستدل منها على قدرته على الاستنتاج أو التعليل . مثل : أن يستنتج التلميذ خصائص المناخ لمنطقة ما من معرفته لموقعها .
- مستوى التطبيق ، ويتطلب أن يكون التلميذ قادرا على تطبيق ما تعلمه من مجالات جديدة مما يجري في بيئته ، مثل : تطبيق قواعد رياضية في حل مسائل أو استخدام نظرية في اجراء تجربة .

— مستوى التحليل . يتطلب هذا المستوى ان يكون التلميذ قادرا على تحليل المواقف التي يتعرض لها داخل المدرسة وخارجها ليرى الى اي حد نراعى فيها الافكار والمبادئ التي نعلمها مع القدرة على ابتكار اساليب جديدة تتضمن استخدام هذه المعلومات ، مثل : المهارة في اكتشاف العلاقات الضمنية القائمة بين الافكار في بيست من الشعر بعد تحليله او تحليل العوامل التي ادت الى الحسب العملية الثانية .

— مستوى التركيب او الانشاء . وهو تكوين المقدرة لدى التلميذ على وضع العناصر والاجزاء معا بحيث تكون بنية لم تكن قائمة من قبل . او تاليف قصة قصيرة .

— مستوى التقويم وهو ارفع المستويات وبمقتضاه يستطيع التلميذ ان يصدر احكاما على المواقف التي تعرض له في ضوء ما نعلمه نقدا وتوجيها واقتراحا : وتجديدا : مثل : تقويم سلامة اللفظ بالاشارة الى قواعد لغوية : او تقدير القيمة الفنية لعمل ما بمقارنته بمواصفات منفق عليها .

ويراعى في كل مستوى من مستويات السلوك المعرفي السابقة الذكر . ان يتضمن جميع المستويات التي تسبقه فالتلميذ لا يكون فاهما الا اذا فهم وعلم ولا يكون قادرا على الحكم الا اذا مر بجميع المستويات السابقة .

**ثانيا : مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الوظيفية المناسبة :**

تعرف المهارة بانها الاداء المقتن والاقتصادي في الوقت والجهد والنفقات القائم على الفهم والمعين على حسن التصرف والتجديد والابتكار .

والمهارات منها العقلية وهي التي تتصل بالتفكير والابتكار والقدرة على التوصل الى مصادر المعلومات والبيانات وتحليلها

وتقويمها ، ومنها المهارات الاجتماعية التي تتعلق بأساليب التعامل والتفاهم مع الناس والتعاون معهم وتدعيم العلاقات وحل المشكلات وكذلك المهارات الحركية مثل : الجري والقفز وغيرها .

ومما يساعد على اكتساب المهارات ما يلي :

أ - الممارسة والتكرار

ب - الفهم وإدراك العلاقات والنتائج

ج - التوجيه

د - التشجيع

هـ - القدوة الحسنة .

**ثالثا :** مساعدة التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير والعمل على تنمية قدراتهم الابتكارية . ويمتاز الأسلوب العلمي عن غيره من أساليب التفكير بأنه لا يسلم بصحة فرض من الفروض إلا بعد التأكد من سلامته وقيام الدليل والبرهان على ذلك . والأسلوب العلمي يتطلب أن يشعر التلاميذ بمشكلات حقيقية تثير اهتمامهم ودوافعهم ثم يقومون بتحديدها وفرض الفروض المناسبة لها ثم اختيار صحة هذه الفروض بالملاحظة العلمية الدقيقة الوافية وبالتجربة العلمية وباستخدام المنطق السليم والنظر إلى الحقيقة العلمية على أنها نسبية وقابلة للتعديل في ضوء ما تكشف عنه الأبحاث والدراسات ، وينبغي أن تهتم طرق التدريس بوضع التلميذ في مواقف تعليمية بحيث يشعر بالمشكلات ويسهم في الكشف عن الأسباب والوصول إلى الحقائق بنفسه ما استطاعنا إلى ذلك سبيلا ، فنجاح الفرد وتفوقه لا يتبلأ إطلاقا في مدى ما يحفظ ويستوعب من مواد دراسية بل في تعليمه عادة صحيحة للتفكير ، تجعله يفكر في أي مشكلة تفكيرا علميا سديدا بعيدا عن التعصب والمصلحة الشخصية والعوامل الذاتية ويعالج المشاكل معالجة موضوعية علمية رصينة .

**رابعاً :** مساعدة التلاميذ على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وعاداتهم واهتماماتهم المناسبة .

**خامساً :** مساعدة التلاميذ على اكتساب القدرة على تذوق الجمال والتقدير في سائر المجالات . فتذوق اثر العلوم في رفع مستوى المعيشة وتذوق الادب والموسيقى وسائر الفنون مثلا ، يزيد في استمتاعنا بالحياة ومن قدرتنا على العمل في ميادين العلم والفن والثقافة ، كما انه ضمان لدوام الصلة بها وتهيئة اسباب النمو في مجالاتها .

اعتبار جوانب الخبرة اهدافا تربوية تسعى التربية الى تحقيقها يعني أن هذه الاهداف مترابطة ومتداخلة ، فلو أخذنا المعلومات كهدف نجد انه يرتبط اشد الارتباط بالاهداف الاخرى . فالمعلومات صلة وثيقة بعملية التفكير ، فنحن لا نستطيع أن نقوم بحل مشكلة ما الا اذا جئنا عنها بيانات ومعلومات دقيقة وافية تساعدنا على تحديد المشكلة وتشخيصها ، وللمعلومات علاقة باكتساب المهارات ، فمهاره الشخص في قيادة السيارة مثلا ، تتأثر بما يكتسبه من معلومات عن اجزائها ووظيفة كل منها وكيفية استخدامها وقوانين المرور ... كذلك الحال فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والفنية وغيرها . ومعنى ذلك أننا اذا أردنا أن نحقق تعلمنا افضل فيجب أن نهتم بالصورة الشاملة للخبرة التي يحتويها الموقف التعليمي بدلا من الاهتمام بجانب واحد منها ، فالعلم حينما يستهدف اكتساب تلاميذه مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا ، فإن ذلك يجب ألا ينفصل عن بيان كيفية العناية بالآلة وصيانتها والقواعد التي يجب اتباعها لتحقيق الكفاية في الاداء ، وما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات .

ان مراعاة هذا المبدأ في المواقف التعليمية يقتضي اقامة علاقات صحية بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى كما يقتضي مراعاة الدقة والكفاية فيما يستخدمه المعلم من إجراءات يمكن أن تهيء الموقف التعليمي المناسب ، وكذلك اسلوب تناول الخبرة والبيئة المادية العامة داخل حجرة الدراسة او خارجها .

## مصادر اشتقاق الاهداف التربوية :

يمكن الاستعانة بمصادر عدة في اشتقاق الافكار المتصلة بالاهداف التربوية من أهمها :

- ١ - طبيعة المجتمع وقيمه ومعتقداته ، ثقافته ومشكلاته وآماله ومدى تأثيره بالاتجاهات التربوية المعاصرة .
- ٢ - الحياة النفسية الخاصة بالمتعلم - مطالب نموه وحاجاته .
- ٣ - المواد الدراسية المختلفة وطبيعة العصر الذي نعيش فيه .
- ٤ - المؤتمرات التربوية التي يدعى اليها اقطاب التربية .
- ٥ - الاستفتاءات الخاصة بأغراض مرسوعية لمرحلة تعليمية .
- ٦ - الوثائق الرسمية للسلطات التعليمية العليا .

وبالنسبة للمصدر الاول فالمجتمع الذي يستهدف البرنامج التعليمي خدمته ينبغي ان نبحث عن مشكلاته واحتياجاته ومتطلباته من الافراد الذين يعيشون فيه ، فالحياة الاجتماعية بما تشتمل عليه من نظم وقوانين وعناصر ثقافية متعددة لا بد من تحليلها وبحثها موضوعيا مفصلا للوقوف على الاهتمامات العامة والاتجاهات التي تسير السلوك وتسيطر على عقول الناس والقيم والمثل العليا التي يدينون بها ويتخذونها مرجع الحكم على الاشياء والتصرفات بالقبح او الحسن وبالسواء او الشذوذ وهذه الاهتمامات تشكل لنا الاهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة ان تحققها بمناهجها الدراسية .

والفرص التعليمية التي يتعرض لها المتعلم داخل المدرسة ويتضمنها المنهج ، ينبغي ان توسع آفاقه وتجعله قادرا على العمل في المجتمع الذي ينتمي اليه وتطبعه على الالتجاء الى استخدام نظمه وقوانينه في سلوكه الخاص ، وتبث فيه روح التقدير لما يقدره عامة الناس والانتفاع بحماسة ورغبة الى محاولة الارتقاء به والنهوض بمقدراته .

أما فيما يتعلق بالاتجاهات التربوية المعاصرة ، فقد تغيرت النظرة الى التربية وفلسفتها ومبادئها وتطلعا وسائل الاعلام باتجاهات واساليب جديدة في مجالات العلم والتكنولوجيا الامر الذي يفرض دراسة هذه الاتجاهات والاساليب ومسيرة ما يتفق منها مع ظروفنا وامكاناتنا والتعبير عنها في مناهجنا سواء على مستوى المادة او الطريقة او الوسيلة او غيرها من جوانب المنهج التربوي ، فالتربية عمل تخصصي له دراساته ومجالاته ومن ثم فانه ينبغي أن نعد له المتخصصين والباحثين والعلماء والمعلمين ، وعصر التفجر المعرفي والتطور السريع في مجال الثقافة يفرض علينا تبني مبدأ التعلم الذاتي ومبدأ التعلم المستمر ، ثم ان التعلم الناجح يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجته ومطالب نموه ودوانعه ومشكلاته كما يعتمد على ايجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فريدته وصولا الى اقصى ما تؤهله له مواهبه واستعداداته ، وبذلك فان العمل الاساسي للمعلم هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة امام المتعلم كي يقوم بالدور الاساسي في تعليم ذاته .

أما الحياة النفسية الخاصة بالمتعلم ، اي ما نعرفه عن الانفراد كاشخاص وعن حاجاتهم وعن نبوغهم وتحقيقهم لذواتهم فان له فائدة في اشتقاق الاهداف التربوية ذلك لان التربية ينبغي أن تكون حيوية للحياة القومية وضرورية للتنمية الفردية . ليس هناك من نشاط تربوي يؤدي وظيفته أداء سليما ما لم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجيا وعقليا ونفسيا . وإذا كان الهدف التربوي العام للمناهج يتحد في طبيعته الاجمالية بالنسبة لكل الافراد ، فانه يختلف في مدهاء ومستواه وتفصيلاته تبعا لمستوى النضج فيهم ، والاختلافات الفردية بينهم ممثلا : قد يقال ان المناهج التربوية تهدف الى التكيف الاجتماعي لكل الافراد ، ولكن هذا التكيف برغم أنه ينصب على الجميع تتعدد صورته طبقا للظروف النفسية التي تحكم هؤلاء الافراد والتي تضع كلا منهم في المكان الذي يليق به والذي يتيح له ان يسد حاجة معينة من حاجات المجتمع .

لقد كشفت الدراسات السيكولوجية عن كثير من البيانات التي تساعد على تحديد ما هو مناسب في أي مرحلة من مراحل النمو وتحديد المستوى التقريبي لكل مرحلة والنتائج التي يمكن للنشء في تلك المرحلة أن يحققها . إلا أن تحديد كيفية اسهام المنهج في مراعاة مطالب نمو التلاميذ لا يتم قبل ترجمتها الى أهداف تربوية يستطيع القائلون على بناء وتنفيذ المنهج ادراكها وتلمس أبعادها فيوجهون جهودهم نحوها .

والموارد الدراسية كمصدر ثالث لاشتقاق الأهداف التربوية ينبغي دراستها لتحديد المهارات المختلفة الملائمة لها . فعصرنا عصر التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل يفرض علينا مراجعة أهدافنا التربوية بصفة دائمة ومستمرة لملاحقة التغير الدائم في العلم .

ويمكن أن تكون المؤتمرات واحدة من وسائل اشتقاق الأهداف التربوية ، كان يدعى أقطاب التربية في المجتمع لتحديد أهم الأغراض القائمة التي يبنى عليها التعلم في عصر ما في هذا المجتمع ولا شك أن آراء هؤلاء العلماء إذا اتفقت ستحدد لنا هذه الأغراض بشكل واضح

وتتلخص طريقة الاستفتاء في جمع أكبر عدد من الأهداف الموضوعية التي يفترض أن التعليم في مرحلة ما يهدف إليها وعرضها على أكبر عدد ممكن من الأفراد المهتمين بشؤون هذا النوع من التعليم بغض النظر عن تخصصاتهم ثم استخراج نتائج هذا الاستفتاء بالطرق الإحصائية المعروفة .

وبإمكان حصر الأهداف أيضا عن طريق الوثائق الرسمية للسلطة الحاكمة والتعليمية العليا فإنها لا شك تبنى على أساس فلسفة المجتمع القائمة .

**مستويات الأهداف التربوية :** تتشكل الأهداف التربوية طبقا لفلسفة المجتمع وتنشئ منها . وهي عملية فوق مقدور فرد واحد أو حفنة



قليلة من الأفراد المتخصصين بالتربية وانما هي في مسارها نشاط يلتقي عليه أكثر من متخصص في أكثر من مجال : في علم الاجتماع والانثروبولوجيا وعلم السياسة والعلوم النفسية والعلوم الطبيعية والرياضية وعلوم التربية .. بل وفي دنيا الاعمال .. الخ ، كذلك فان هذا الاشتقاق لا ينم بين يوم وليلة أو في اسبوع أو شهر كما قد يظنهم البعض وانما يستنفذ شهورا بل اعواما من الجهد والتكريس . وفي كل الاحوال يكون موضع تعديل ومراجعة في ضوء ما يستجد من معاني وما يظهر من وضوح في الرؤية الاجتماعية وكذلك في ضوء نتائج التجربة والخبرة في الواقع وتصاغ الاهداف التربوية على مستويات مختلفة منها :

١ - ما يحدد الغايات العريضة للتعليم مثل : نقل الثقافة ، او توفير النمو للفرد او تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الافراد وقيمهم في برنامج تعليمي ، ولكنها خطوة غير كافية لاتخاذ القرارات اللازمة لبناء وتطوير المنهج ، مثل تحديد المحتوى او طريقة تنظيم المنهج .

٢ - ما يصف نتائج التعليم بصفة عامة ، مثل : تنمية اسلوب التفكير الناقد وما يصاحبه من اتجاهات ومهارات عامة - وتعتبر مؤشرا عاما للفلسفة التربوية التي تحدد مواصفات المواطن المرغوب فيه ، فترجع اليها أجهزة التربية والتعليم لتنظيم السلم التعليمي وتحديد اهداف كل مرحلة تعليمية وتربط بينها وبين خصائص نمو التلاميذ والاتجاهات العالمية وطبيعة المواد الدراسية ، فهي اهداف طويلة الامد لانها لا تتعلق بدروس واحد بل بالنمو الشامل للفرد خلال فترة طويلة من الزمن .

٣ - ما يصف نتائج التعليم بصفة معينة . ان كل مادة دراسية قد تسهم في تنمية التفكير الناقد بطريقة مختلفة ، وبالتالي فهي في حاجة الى التوجيه لصياغة الهدف صياغة خاصة بها . مثل فهم البرهان الرياضي او ادراك العلاقة بين الحياة والادب . وهذه

الاهداف النوعية المعينة ينبغي ان تتسق مع الاهداف الشاملة والعامة .  
والشكل التالي يبين مستويات الاهداف التربوية :

شكل ( ٢ )

## فلسفة المجتمع



### فلسفة التربية (١)



### اهداف تربوية عامة لمختلف مراحل الدراسة (٢)



### اهداف خاصة تفصيلية لموضوعات المساقات الدراسية المختلفة (٣)

---

( ١ ) تتسق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع وتتأثر بها وبخصائص العصر الذي نعيش فيه وهي جملة متنسقة من الآراء والمبادئ والقيم توجه النشاط التربوي وحده .

( ٢ ) الاهداف العامة لمجالات الدراسة المختلفة — كمجال اللغات ، والعلوم .... الخ ، هي الاهداف السلوكية التي تحقق لتدريس وحدة معينة أو مادة دراسية في مستوى صف معين .

( ٣ ) الاهداف الخاصة التفصيلية هي التي يتناولها المعلم على مستوى التهج ليجعلها أكثر تعديداً بحيث تساعد في تحديد طرق تدريسه والوسائل التعليمية والأنشطة والاساليب التقويم المختلفة .

## صياغة الاهداف التربوية

صيغت الاهداف التربوية لمدة طويلة من الزمن وفي بلاد كثيرة .  
على اساس اتقان المواد الدراسية . وبظهور الفلسفات الحديثة  
والاهتمام بالعلم التربوي أدى ذلك الى اعمال مثل هذه الصياغة التي  
اعتبرت نمطا أكاديميا بحثا . وابتعادا عن المجتمع .

كان لهربارت سبنسر سنة ١٨٦٠ الفضل في ابتداء اتجاه  
تفضيل الاهداف العامة للمناهج التربوية وتحديد ما تعني في صورة  
انواع من النشاط أو السلوك الانساني . فقد ذكر في مقال له  
يعنوان : « اي المعارف أكثر قيمة » ، خمسة انواع من العمل الانساني  
تعد عباد الاهداف التربوية العامة للمناهج وهي : حماية النفس وتوفير  
ضرورات الحياة . وتربية الاطفال وتهذيبهم ورعاية العلاقات  
الاجتماعية والسياسية السليمة ، ثم انواع النشاط التي يملأ بها  
الفرد أوقات فراغه .

ثم توالى التحسينات على هذه الخمسة الانواع وبذلت المحاولات  
لجعلها أكثر تنظيما ، وادق تفصيلا وأقرب الى مواجهة مطالب الحياة  
الكاملة وتحقيق رغبات الفرد فيها ، ومع ذلك يمكن القول بأن النموذج  
الذي اتخذته الاهداف التربوية المفصلة للمناهج في القرن العشرين  
بناء على الدراسات المتعددة التي جرت في أمريكا لم يخرج في جملته  
عن هذا النمط الذي حدده هربارت سبنسر .

ويمكننا بعبارة تميز محاولات التحسين بعد هربارت سبنسر  
باتجاهات أربعة هي :

١ - اتجاه توضيح الاهداف التربوية للمناهج وتحديد ما  
يبيدها عن الإبهام والعموم .

٢ - اتجاه تشكيل الاهداف التربوية للمناهج في صورة انماط سلوكية .

٣ - اتجاه السعة والانفساح في المناهج الدراسية .

٤ - اتجاه الضغط والتاكيد في اهداف المناهج على نواحي الصحة العقلية ، والجسمية والكنائية الاقتصادية والخبرات العملية ثم حسن العلاقات الانسانية .

من التربويين من يميل الى تحديد الاهداف على أساس نواحي أنمو المختلفة ، ومنهم من يميل الى تحديدها على أساس جوانب الخبرة المربية ، ومنهم من يجمع بين الناحيتين - نواحي النمو وجوانب الخبرة - محاولة منهم ربط السلوك المعين بمحتوى معين .

وفي الحق انه لا توجد خطة واحدة لصياغة الاهداف ومهما كان أسلوب هذه الصياغة فان المهم هو ان تنطبق عليها معايير اتفق على أنها تعين على حسن صياغة الاهداف والانتفاع بها ، ومن أهم هذه المعايير ما يلي :

**أولاً :** ان تركز الاهداف التربوية على فلسفة سليمة خالية من التناقض ، اي ان تتسم بالاتساق وعدم التضاد ، كما يحدث عندما نقول تكوين المواطن الديمقراطي ، ثم نردف ذلك بهدف اخر عن تعويد المواطن الطاعة العمياء ، فبين الهدفين تناقض واضح .

**ثانياً :** ان تشتمل الاهداف التربوية على جوانب الخبرة المربية من معلومات ومهارات ، وأساليب تفكير سليمة ، واتجاهات وميول ، وقيم ونواحي تذوق وأوجه تقدير مما يمكن الدارسين من الاستفادة من الدراسة .

**ثالث :** ان تشتمل الاهداف التربوية على جميع نواحي مطالب نمو الفرد — الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية — فالمدرسة الالزامية او الثانوية تنلقى طلابا في مرحلة نمائية نفسية معينة ، وكل مظهر نمائي له مطالب خاصة يجب ان تراعى في تنظيم الخبرات التي تخطط لتحقيق الاهداف التربوية عن هذا النوع من التعليم . وهذه المظاهر في الواقع تتحكم الى حد كبير في تنظيم كل اساليب النشاط المدرسي التي يخضع لها طلاب التعليم لاي مرحلة ، فمثلا ، لا ينبغي ان تهتم بالجانب العقلي وتترك ما عداه من النواحي الاجتماعية والجسمية والانفعالية .

**رابعاً :** ان تصف الاهداف كلا من السلوك المتوقع والمحتوى الذي يستخدم فيه هذا السلوك — المادة الدراسية واساليب التدريس ، والوسائل والانشطة ، اي مصاغة في صورة اجرائية تشير الى صفات يمكن قياسها وملاحظتها لدى الفرد بحيث يستطيع المعلم ان يدرك مضمونها ويلبس آثارها ويحدد مدى نجاحها في تحقيقها فبدلاً من ان نقول على سبيل المثال : « تكوين المواطن الديمقراطي » نقول عند ترجمتها سلوكياً مساعدة التلميذ على :

- احترام رأي الآخرين حتى لو خالف رأيه .
- تقبل النقد البناء الذي يوجه اليه .
- الاقتبال على العمل اليدوي دون ازدراء له او الشعور بالمهانة عند ممارسته .

ان صياغة الاهداف في صورة سلوكية تؤثر بصورة مباشرة على موقف كل طرف من اطراف العملية التربوية من تلاميذ ومعلمين ومشرفين ومديرين وغيرهم .

**خامسا :** ان تكون الاهداف التربوية مترابطة في اطار متكامل . فهي تعالج مشكلات متشابكة الجذور وعناصرها يتصل بعضها ببعض ، فالنظر الى أهداف المنهج يتطلب النظر الى أهداف أساليب التدريس وهذه وتلك ترتبط بالاهداف الخاصة بالمدرسة ، وهذه بالتالي لا بد وأن ترتبط بالاهداف التربوية العامة ، وهكذا تتشابك الاهداف في وحدة متكاملة .

ان افضل صياغة للاهداف هي تلك التي تستبعد اكبر عدد من البدائل والاحتمالات الممكنة للهدف ، ولسوء الحظ ان هناك كثيرا من الكلمات القابلة لتفسيرات كثيرة مختلفة ، وبالدرجة التي تستخدم بها هذه الكلمات وحدها فاننا نترك انفسنا معرضين لسوء التفسير .

لا شك ان صياغة الاهداف صياغة محددة ، تساعد في اتخاذ القرارات المتصلة بالمنهج فهي تبين لنا ماذا نؤكد . وماذا نختار من محتوى المنهج وما هي خبرات التعليم التي نهتم بها .

ويرجع الفضل في اتجاه صياغة الاهداف سلوكيا الى ( رالف تايلر ) (١) في الثلاثينات فقد اشار الى أن كسل هدف يجب أن يحدد تحديدا يوضح نوع السلوك الذي ينميه ذلك المساق في التلاميذ فنحن نحتاج الى صياغة تبين المعنى المراد من الهدف ، ونوع التغير المرغوب تحقيقه في التلميذ أو المتوقع تحقيقه ، وذلك لكي يمكن تخطيط النشاط وتطويره بأسلوب يحقق هذه الاهداف المرغوبة .

لقد عارض كثير من المشتغلين في المناهج في السنوات الاخيرة الطريقة السلوكية في صياغة الاهداف مدافعين عن صياغة اوسع وأكثر مرونة وحاول كل من ( فليب كافر ) (٢) Philip Kapfer

---

1. Ralp. W Tyler . " Constructing Achievement Tests " ( Columbus; Ohio un. 1934 ) P.18

Asahel D. Woodruff and Philip G. Kapfer. " Behavioral Objectives and Humanism In Educatin " A Question of Specificity " Educational Technology '12'51 January 1972 ) .

( واشايل ودرف ( Asahel Wood Ruff ) ان يدمجا الطريقتين في نموذج واحد يمكن استعماله واشلرا الى :

« ان الاهداف السلوكية وسيلة فعالة لتحديد الاهداف التربوية ولتحديد الوسائل والنشاط التعليمي والمعرفة متى تتحقق الاهداف ، ولكن الخطر يكمن في ميل السلوكيين المحدثين الى تحديد الاهداف بسلوك واضح يمكن ملاحظته ، فهم بذلك استبعدوا السلوك الحسي ، والمفاهيم والتفكير والشعور والتركيب والابداع ... الخ ، وكذلك فان تجزئة الاهداف السلوكية تهمل عملية اتخاذ القرارات وتنفيذها في السلوك الانساني وهي التي تمثل اهم اهداف التربية » .

### العنصر الثاني : المحتوى — الخبرات التعليمية والأنشطة :

يقصد بالمحتوى كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات معرفية او انفعالية او حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ طبقا للاهداف التربوية المنشودة وتحديد محتوى المنهج لا يتم بطريقة عفوية او ارتجالية ، فلا بد ان تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج خبرات هادفة ومخططة ومصنفة طبقا لسنوات الدراسة المختلفة .

ومن الاساليب المستخدمة في اختيار محتوى المنهج وانشطته ، تحليل الاهداف وهنا نجد عوامل يجب ان تؤخذ بالاعتبار عند تحليل اي هدف منها :

أ - خصائص المتعلم ، اي ما يتعلق بمستوى نضجه وما يستتبعه من قدرات للتعلم وما يتعلق بخصائص النمو وحاجاته ومطالبه .

ب - المجتمع الذي ينمو فيه الفرد ، اي حاجاته ومتطلباته .

ج - طبيعة الاهداف العامة للتربية والاهداف الخاصة لمادة معينة أو درس معين تؤثر في طبيعة المحتوى المختار ، فمثلا : إذا كان منهج مرحلة التعليم الثانوي في بلد ما ، على امتداد تطورها يعطينا الدليل على أن هذا المعيار إجرائي وعملي ، وإذا كان هدف المرحلة الثانوية الاعداد للجامعة ، اختير المحتوى على أساس اعداد الطلبة لمتابعة الدراسة الاكاديمية الاكثر تقدما ، إما إذا فُلت أهداف مهنية ضمن أهداف المرحلة الثانوية فالمحتوى يختار من عدة مصادر متنوعة ومختلفة .

د - وظيفة المرحلة الدراسية بالنسبة للأهداف التي نسعى الى تحقيقها ، فمثلا : إذا كان من أهداف تدريس العلوم مساعدة التلاميذ على كسب المهارات الفكرية واليدوية المناسبة فان نوع هذه المهارات المناسبة يتحدد في ضوء الوظيفة العامة للمرحلة التعليمية فبالنسبة للمرحلة الانزامية قد يكون ما نختاره من مهارات متوقفا على تلك المهارات العامة التي يتطلبها المواطن ، في حين أن نوع المهارات اللازم تعلمها بالنسبة للمرحلة الثانوية قد يكون تلك المهارات اللازمة لكسب عيشه أو لمتابعة دراساته العالية .

هـ - المسادة الدراسية باعتبارها تجميعا لخبرات الجنس البشري ونتائج وهي المصدر الذي نستمد منه ما يفيدنا في تحقيق النمو بما يكمل الوصول الى الاهداف المرجوة .

سوف نتناول بالدراسة التطليلية الموجزة (١) هدفا نتخذه مثلا نوضح فيه كيفية الوصول الى ما يجب أن يشمل من خبرات تربوية وأنشطة - أي محتواه - وذلك في ضوء وظيفة (٢) المرحلة الانزامية في الأردن وفي ضوء خصائص نمو طالب هذه المرحلة والمجتمع الاردني (٣) .

( ١ ) انظر أهداف المرحلة الانزامية في الأردن - قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لعام ١٩٦٤

( ٢ ) وزارة التربية والتعليم ، التقرير السنوي عن التعليم في مدارسها للعام الدراسي

١٩٦٩/٦٨ ، ص ٨٤

( ٣ ) انظر خطط التنمية الأردنية .



**الهدف :** ان ينمو جسم الطالب نموا سليما يقوى معه على الاحتفاظ  
بسلامته .

يقصد من هذا الهدف العناية بالنمو الجسمي للتلاميذ بصورة  
تؤدي الى النهوض بمستوى الكفاية الجسمية لهم ، لانه اذا لم  
يتوافر النمو الجسمي السليم فلن يستطيعوا النمو في النواحي الاخرى ،  
ولن يتمكنوا من مواصلة تعليمهم وتكوينهم . والصحة تعني تكامل  
الناحية البدنية والعقلية والانتعالية والاجتماعية للفرد . فاكساب  
التلميذ التربية الصحية السليمة تساعد على ادراك مشاكله الصحية  
واتباع السلوك الصحي للمحافظة على صحته وصحة أسرته ، وصحة  
المجتمع امر ضروري سواء لمن سيتابع دراسته في المراحل التالية  
او لمن يخرج لمعترك الحياة لان الجهل الصحي هو السبب في كثير  
من المشاكل الصحية في مجتمعنا والتي نحاول علاجها وننفق المال  
الوفير في سبيلها كما انه سبب تلك ظهور نفائج العلاج ، وما لم  
يقم التعليم بدوره في رفع المستوى الصحي عن طريق التربية  
الصحية فان جهود المجتمع الاردني في هذا الميدان من تقديم الخدمات  
الصحية لابنائهم مهددة بالاخفاق وغير كافية لتحقيق الصحة السليمة ،  
فالمريض قد يتأخر عن الذهاب الى الطبيب بالرغم من توفر الخدمة  
المجانية اذن فمسؤولية المدرسة في توفير التربية الصحية للتلاميذ  
لا يحتاج الى تأكيد خاصة في المرحلة الالزامية التي يمكن ان نصل  
عن طريقها الى جميع الافراد من سن ٦ - ١٥ سنة .

وبالنسبة للنمو الجسمي لتلاميذ المرحلة الالزامية ، يلاحظ عليهم  
في بداية المرحلة الابتدائية سرعة النمو في الطول وقلة الوزن مما  
يؤدي الى نحافة الجسم عموما والوجه خصوصا ، وتزداد قابلية  
التلميذ للعدوى ببعض الامراض نتيجة للنمو السريع . وتبدأ الاسنان  
اللبنية في السقوط لتحل محلها الاسنان الدائمة ، وعلى المعلم ان يتوقع  
نحافة التلميذ وكثرة غيابه بسبب المرض أو لسقوط اسنانه وعليه ألا  
يكلف التلميذ ما لا طاقة له به من الاعمال البدنية ، ويكون التلميذ

ايضا ضعيف السيطرة على عضلاته الدقيقة فيصعب عليه اجادة الخط .  
لذا يحسن بالمعلم عدم تكليفه اجادة الخط وان يستخدم في كتابته  
الخط الكبير . وفي نهاية المرحلة الابتدائية يتميز النمو الجسمي  
للتلميذ بالبطء نسبة لسرعته في المرحلة السابقة واللاحقة ، ويكون  
متدرجا يكاد لا يلحظه الذين يعيشون مع التلاميذ او يكونون على  
اتصال مستمر بهم ، وتتدفق حيوية التلميذ ويزداد نشاطه ويسرف في  
الالعاب الحركية كتسلق الاشجار ، وتقوى عضلاته ويقل تعرضه للتعب  
وتزداد قدرته على مواصلة العمل الحركي ساعات طويلة ويصر اقل  
رقة واكثر قدرة على اداء الاعمال الحركية كالرسم ، والاشغال ،  
والنجارة والخياطة والتطريز والعزف على الآلات الموسيقية .

لقد اتفق العلماء على ان مرحلة المراهقة تبدأ في ثقافتنا  
العربية في العادة فيما بين سن ١١ - ١٣ بالنسبة للاناث وفيما بين  
١٣ - ١٤ بالنسبة للذكور . ففي بداية المرحلة الاعدادية حيث يكون  
تلاميذ المرحلة الالزامية في الاردن قد وصلوا سن الثالثة عشرة  
فيلاحظ عليهم سرعة النمو الجسمي ، وبأن الجهاز العظمي يكون  
أسرع نموا من الجهاز العضلي ، وربما كان هذا هو السبب فيما  
يسدو عادة على المراهقين عموما من نحافة واستطالة في القامة  
وشدة القابلية للتعب وعجز عن القيام بالجهودات الجسمية العنيفة  
ورغبة في أن يكون لهم حظ وافر من الغذاء وفي نصيب من الراحة  
والتهوية اكبر مما يتيسر لهم . وتزداد حاجة التلميذ الى ما يساعده  
على العناية بجسمه ومظهره والى اختيار ما يحتاج اليه من غذاء يتناسب  
مع حالته الصحية ومع متطلبات نموه البدني وهو محتاج الى  
ما يعينه على تجنب المرض .

ويرتبط النمو الجسمي ارتباطا وثيقا بالنمو النفسي الاجتماعي ،  
فالتلميذ المريض او الضعيف ينأى بنفسه بعيدا عن التلاميذ الاخرين  
وقد تحول تلك العزلة بينه وبين النمو الاجتماعي الصحيح ، ويبدا

التلميذ في هذه المرحلة يهتم بالعناية بمظهره الجسمي ويود ان يحافظ على نظافته ولذلك تعتبر هذه المرحلة فترة اكتساب العادات الصحية التربوية السوية التي تسير به قدما نحو النضج الذي يهدف اليه نموه وتطوره .

ولكي ينحقق النمو الجسمي السليم بالصورة الموجزة السلي واصحابها يقتضي ذلك من المنهج ان تشتمل الخبرات التربوية والانشطة - محتواه - التالي :

١ - معلومات صحية سليمة . على أساس من احتياجاتهم الصحية في مراحل نموهم المختلفة وذلك عن طريق تعريفهم بطرق العدوى بالامراض ووسائل الوقاية منها وعلاجها والمهام ببعض الامور مثل التغذية والنظافة والمحافظة على الصحة العامة . ويتم ذلك عن طريق توجيه التلاميذ نحو قراءة الكتب والمجلات في هذا الميدان .

٢ - تشجيع التلاميذ على ممارسة العادات الصحية السليمة ومساعدتهم على اكتساب الخبرات الصحية في النوم والاكل ومكافحة الامراض وتنظيم اوقات الفراغ ويمكن ان يتم ذلك عن طريق :

١ - الاستعانة بمختلف الوسائل البصرية والسمعية من نشرات ولوحات . ومصورات تتعلق بالنواحي الصحية واختيار الافلام الصحية التي تتفق ومن التلاميذ وطبيعة عملهم بالمدرسة والبيئة التي يعيشون فيها .

ب - التوجيه والإرشاد والقوة الحسنة فيكون المعلم قدوة في ملبسه وجلسته وعاداته ومراعاته للقواعد الصحية في المواقف المختلفة .

٣ - بحث الميول والاتجاهات الصحية وذلك بتوجيه نشاط التلميذ لزيارة بعض الاماكن مثل معامل تحضير الالبان وتعبئتها للوقوف

على الاحتياجات المتبعة أو التي لا تتم ، وكذلك بتنظيم رحلات مدرسية الى المؤسسات الصحية المختلفة ليتعرف الطلاب على المعوقات الصحية التي تتيحها والخدمات التي تؤديها فتتسع ثقافتهم الصحية ويكسبوا المهارات الضرورية التي تقدرهم على الانتفاع بهذه الخدمات ، وعلى ممارستها في بيئاتهم المختلفة .

٤ - العمل على تصحيح الانحرافات السلوكية المتعلقة بالجوانب الصحية كالالتجاء الى الاحجية والتمائم والشعوذة واستعمال الوصفات الخاطئة في حالات المرض .

٥ - تشجيع التلاميذ لتكوين جمعيات صحية بالمدرسة تشرف على نظافتها ، وتلاحظ سلوك التلاميذ من الناحية الصحية وتقوم بالارشاد والتوجيه والخدمات اللازمة في هذا المجال كمرقبة الباعة الذين يقومون بالبيع بجوار المدرسة ويمتد عمل هذه الجمعيات الى الحي ، والى تنظيم المعارض والمحاضرات ، وكذلك تكوين جماعات الاسعاف والاهلال الاحمر والانتصن بمراكزها الرئيسية للاستعانة بها في التعرف على البرامج الدراسية لها ووسائل تنفيذها نظريا وعمليا .

٦ - تنمية وعي التلاميذ فيما يتعلق بالمشكلات الجسمية والنفسية التي تظهر في هذه المرحلة من العمر ، وذلك باقامة ندوات يشترك فيها طبيب واخصائي نفسي أو توجيه التلاميذ الى قراءة الكتب التي تناولوها ، وعرض الافلام التي تعالجها .

٧ - توفير وسائل الفحص الطبي الشامل للتلاميذ واسرة المدرسة واتخاذ الاجراءات اللازمة نحو وقايتهم من الامراض وعلاجهم أو توجيههم للعلاج .

٨ - ايقاف التلاميذ على المشكلات الصحية في المدرسة والبيئة ومناقشة هذه المشكلات ، وبحث كيفية التغلب عليها وطريقة توجيه

الاهلين الى الاسهام في معالجتها واسهام التلاميذ انفسهم بطريقة ايجابية في ذلك ، كان يشتركوا في ازالة اكوام القمامة التي تجاور المدرسة مع الاستعانة في ذلك بالهيئات والمؤسسات المعنية بهذه الامور .

٩ - تشجيع التلاميذ وتوجيه نشاطهم لممارسة الرياضة البدنية ، ايماننا باثرها في اكساب الجسم الصحة واللياقة ، وسيلة لاصلاح كثير من العيوب الجسدية والخلقية . ويمكن أن يتم ذلك بتوفير وسائل التشويق للعب المنظم وجلب الادوات والمعدات التي تشجع التلميذ على اللعب ، وتساعد على قضاء وقت ممتع في ممارسة الرياضة البدنية ، واشتراك كل تلميذ في الحياة الرياضية بالمدرسة ، واتاحة الفرصة له كي يختار نواحي النشاط المحببة لنفسه في وقت فراغه وذلك بتكوين المجالس الرياضية لكل فرقة ، والمكتب الرياضي للمدرسة ، حيث يقوم التلاميذ انفسهم بتنظيم الايام الرياضية والحفلات والمباريات ويعدون الملاعب ويحكمون ويسجلون النتائج فيعتادون بذلك كله على الحكم الذاتي وتحمل المسؤولية وطرق التنظيم ، وايضا جعل المدرسة مركزا رياضيا اجتماعيا أو ناديا يؤمه التلاميذ والشباب في المساء ، ويقوم قادة من التلاميذ بتنظيمه وتحقيق اغراضه الرياضية والثقافية ، والاجتماعية تحت ارشاد معلمهم .

ان ترابط الاهداف العامة للتربية والاهداف الخاصة على جانب كبير من الاهمية ، واهم من ذلك ترابط هذه الاهداف في تدرجها واختيار المادة الدراسية بحيث تساعد على تحصيل الاهداف العامة والخاصة - على حد سواء - بل فضلا عن هذا ينبغي أن نضع في اذهاننا في اختيار مواد المنهج أن يكون التفضيل لهذه المواد والخبرات العامة في حيات التلاميذ في الحاضر والمستقبل ، وكذلك القيم المحتملة لهذه المواد في تحصيل عدد من الاهداف العامة في المدرسة .

وتركز المناهج الحديثة في اختيارها للمحتوى على الاساسيات التي يتكون منها هيكل كل مجال من مجالات المعرفة ، وما تتضمنه هذه

الاساسيات من قوانين ومبادئ وتعميمات ومفاهيم وما يتطلبه كل ذلك من حقائق وظيفية مترابطة تساعد في بنسء الاساسيات التي يعسد اكتسابها اعظم فائدة لمواجهة مواقف الحاضر والمستقبل ، كما أنها تكون اقل تعرضا للفسيان . هذا مع ادراكنا لضرورة مراجعة هذه الاساسيات وفقا للتطورات في المعرفة الانسانية .

وفي ضوء ما تقدم ينبغي مراعاة المبادئ الآتية عند اختيار محتوى المنهج :

١ - شمول المحتوى الى جانب المعلومات على المهارات الواجب اكتسابها والميول والاتجاهات التي ينبغي تنميتها ، وواجه النشاط المطلوب ممارستها ، والقيم المرغوب غرسها ، كي تتحقق اهداف المنهج . وانتقاء جميع هذه الجوانب على أساس مدى فائدتها واستخدامها في حياة التلاميذ وحياة مجتمهم .

٢ - مناسبة الخبرات التعليمية المتضمنة في المنهج لاعمار التلاميذ ومستوى نضجهم ومواقفتها لمتطلبات العصر والحديثة الحديثة التي يعيش فيها التلاميذ .

٣ - تنوع الخبرات التعليمية والانشطة بحيث تشتمل على نسواح عامة تهم الفرد باعتباره مواطنا في مجتمع كبير ، كما تشتمل على نسواح خاصة ذات طابع محلي يميز بيئة الفرد عن غيرها من البيئات داخل المجتمع الكبير .

٤ - تضمن المحتوى لنسواح نشاط تعين التلميذ على اكتساب مهارات دراسية مثل ، استعمال القواميس والمراجع ، واستخدام فهرس المكتبة واستخراج المعلومات من الكتب ومن المصادر البشرية وغيرها .

## العنصر الثالث : الطرق والوسائل التعليمية والتكنولوجية :

سوف نتناول في هذا الجزء نقطتين هامتين هما :

١ - موجز لبعض اساليب التعليم .

٢ - الوسائل التعليمية والتكنولوجية .

اساليب التعليم كمعصر من عناصر المنهج لها اهمية متميزة ، فاذا قلنا ان للمنهج مستويين ، احدهما تخطيطي والآخر تنفيذي ، فاننا نقصد ان تناول المنهج على المستوى التخطيطي هو من اختصاص واضعي المنهج ، كما نقصد بالمستوى التنفيذي مجبوع المواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع تلاميذه في تنفيذ المنهج طبقا لاهدافه المحددة .

واذا سلمنا ان العملية التربوية قطبين هما : التلميذ ، والمنهج ، فان طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين القطبين .

ان المعلم حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه لا يكفي ان يكون مدركا لطبيعة الطريقة التي يستخدمها وامكاناتها وكيفية استخدامها بل لا بد له من ان يكون مدركا للعلاقة بينها وبين الاهداف ومستويات المتعلمين ومستويات الخبرات التعليمية وأنواع الوسائل التعليمية المتوافرة ، ومظاهر النشاط المتصلة بالموقف التعليمي ، فضمن تحقيق الاهداف التربوية لا يتوقف على المواد الدراسية فقط ، ذلك انه يعتمد على نوعية الخبرات التي يمر بها الطلاب أيضا ، ومن هنا كان أسلوب تقديم البرامج الدراسية يحتل أهمية كبرى ، لان اساليب التعليم ووسائله ترتبط ارتباطا وثيقا بالبرامج الدراسية وهي من الناحية العملية جزء لا يتصل عنها وينبغي ان تستخدم هذه الاساليب والوسائل في ضوء علاقاتها الوظيفية بعمليات التعليم والتعلم باعتبارها عمليات متكاملة وهي ليست غايات في حد ذاتها ، وانما هي وسائل لغايات ، وهذه الغايات هي تحسين العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاية وقدره على احداث نتائج التعلم المرغوب فيها .

وقد تطورت طرق التدريس نتيجة تطور الابحاث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفاتها ، ولم يتوصل الباحثون الى المفاضلة بين طرق التدريس المختلفة اذ ان لكل منها مزايا ومثالب ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس وبإمكان المعلم أن يستعين ببعضها وقت الحاجة وباختلاف الاهداف المرجوة . وحسبنا ان نعرض هنا بعضا من طرق التدريس التي يمثل كل منها فكرا وطورا من اطوار الفكر التربوي .

### اولا : المحاضرة :

المحاضرة طريقة شائعة في التدريس ، وتتضمن هذه الطريقةلقاء المعلومات وشرحها من جانب المعلم ، واستماعا من جانب التلاميذ ، وقد يتخلل الالتقاء او يأتي في نهايته بعض الاسئلة التي يوجهها المعلم لتلاميذه ، كما قد يسمح المعلم لتلاميذه بتوجيه بعض الاسئلة بقصد الاستيضاح وقد يحرمهم مثل هذه الفرصة .

ان طريقة المحاضرة من اقدم الطرق ولا يستغنى عنها في نقل المعلومات الى مجموعات صغيرة كانت أو كبيرة ، وتساعد الحركات المعبرة وروح النكتة في جعل المحاضرة أكثر تشويقا وفاعلية ، واسلوب المحاضرة غير فعال في تغير السلوك والاتجاهات والقيم .

للمحاضرة مميزاتا كوسيلة من وسائل التدريس ، فمن طريقها يمكن تغذية قدر كبير من المادة العلمية في وقت معين وبعرض منطقي منظم ، كما انها تضمن اعطاء الطلاب حدا أدنى من المادة في وقت واحد يكون اساسا يمكن أن يبني عليه كل طالب بقدر جهده وامكانياته وطاقاته ، وذلك بدلا من ترك ثغرات في حصيلة الطالب العلمية عند الاعتماد على الوسائل الفردية للتعليم . على الرغم مما تقدم فاننا لا نؤيد الاخذ بأسلوب المحاضرة كأسلوب وحيد للتدريس ، الا اننا نرى انه يمكن استخدام هذا الاسلوب في نقل المعارف الجديدة



للطلاب وخاصة العروض المختصرة التي لا تستغرق اكثر من دقائق كما في الوصف الموجز لبعض المعلومات الحيوية او في التعبير عن حقيقة علمية ، او في شرح تعريف علمي او في سرد المعلم لخبرة شخصية له تساعد طلابه على فهم موضوعه ، على أن يصحب جميع ما تقدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة مع اتاحة الفرص أمام الطلاب للتساؤل والمناقشة ، فقيمة المحاضرة تكمن فيما يترتب عليها من نقاش مفتوح ومتابعة وتحدد لتفكير الطلاب الذين يستمعون اليها .

### ثانيا : العمل الجماعي :

ويأخذ هذا الاسلوب صورا عدة مثل الحلقة الدراسية والاشراف الفردي ومناقشات جماعية ، ودراسة الحالة وتثيل الادوار . والعامل العام الذي يميز هذه الجماعات الصغيرة عن الصفوف الدراسية الكبيرة ، ومجموعات المحاضرة هو ان الاتصال والتفاهم يتم مواجهة بين افراد هذه الجماعات مما يساعد على التعرف على شخصيات المشتركين والكشف عن مدى تقبلهم للمناقشة ، وأما من وجهة نظر المعلم فان هذا الاسلوب يعود الطلاب الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي . ومع انه لم يتم الاتفاق بين التربويين حول افضل طريقة للعمل مع المجموعات الصغيرة الا ان الاتجاه ينحو نحو الحلقة الدراسية المعدة بدلا من الحلقة الدراسية المفتوحة . ففي حالة الحلقة المعدة يتوقع من الطلاب القيام بقراءات استعدادا للحلقة مع اعداد تقارير قصيرة وتقديمها لافراد الحلقة لدراستها ونقدها ، وهكذا يستمر التعليم بارشاد المعلم وتوجيهه ويقوم المعلم احيانا بتصحيح التقارير التي يكتبها الطلاب ويضع لها تقديرا تحسب معه كعمل تحريري للطلاب .

وثمة طريقة أخرى تقوم على تقسيم الجماعة الكبيرة الى جماعات صغيرة تقوم كل منها بدراسة مشكلة تربوية ، ويقوم مندوب من كل جماعة منها بعرض وجهة نظرها في تلك المشكلة والحلول المقترحة ويطلق على هذه الطريقة الطريقة الجماعية .

واما بالنسبة الى اسلوب تمثيل الادوار ، فيمكن ان يتم بنى يقوم شخصان أو أكثر من الفريق بتمثيل جانب من قضية أو مشكلة دون تحضير مسبق ، ويفيد هذا الاسلوب في ربط الناحية النظرية بالعملية دون تأخير ، كما يساعد في فهم الموضوع والتعمق في فهم المواقف التربوية وتنمية المهارة في التعامل المباشر مع الآخرين ، وفي التدريب على اصول المقابلة واصول قيادة المناقشة في تحسين جو حجرة الدراسة واثارة المناقشة .

ويمكن القول ان الاساليب المستخدمة في العمل الجماعي هو اسلوب القراءة والبحث واعداد التقارير والمناقشة ، ولا مجال للشك في ان المعلم مطالب بالقراءة والمطالعة والبحث وتشجيع طلابه على ذلك وتوجيههم الى طريقة القيام بالبحث المكتبي وكتابة التقارير .

### ثالثا : التعليم بأسلوب الفريق المتعاون من المعلمين « الفريق التعليمي » Team Teaching

ويتم التعليم بهذه الطريقة بالتعاون بين معلمين المقررات الدراسية الرئيسية ومعلم التربية ومختص في علم النفس ، اذ يشترك الجميع في مسؤولية التخطيط والتحضير والتقييم لدروس تعدد لمجموعة معينة من الطلاب وتقوم فلسفة هذه الطريقة على اساس انه بإمكان المعلمين ان ينجزوا مجتمعين أكثر كثيرا مما يمكن لهم انجازهم منفردين .

وبالرغم من تعدد الوسائل التي يمكن ان يتم بها هذا النوع من التعليم الا انه يمكن تقسيمها الى نموذجين :

\* نموذج فردي حيث ترتب الجماعة بحسب ما يقوم به كل فرد فيها من أعمال .

\* نموذج جماعي يتعاون فيه كل أفراد الجماعة .

ويمكن ان يتم توزيع العمل حسب النموذج الفردي على هيئة هرم يكون القائد بأعلاه يليه المعلمون ذوو الخبرة فالعاديون ، الا

ان هذا النموذج بدأ يتلاشى ويحل مكانه النموذج الثاني ، النموذج الجماعي حيث يعمل الاعضاء متساوين ، كل في مجال تخصصه وبهذا تتكامل افكارهم وقد اثبت عمدا الاسلوب نجاحا كبيرا في البحوث العلمية الحديثة التي لم تعد عملية فردية بل عملية جماعية وهذا بالإضافة الى انه اثبت نجاحا كبيرا في التدريس اذ اخذت به بعض المدارس الابتدائية والثانوية .

وفي الحق ان بالامكان الافادة من هذا الاسلوب في مراحل التعليم المختلفة ، لانه يزيد من الافادة من المعلمين ومهاراتهم المتنوعة ، كما انه يتيح الفرصة امام الطلاب للاستفادة من خبرات معلمي المدرسة الواحدة بصورة متكاملة ، هذا فضلا عن انه يهتم بالفروق الفردية بين المعلمين والطلاب . ويعتمد على المرونة والتنوع كما يضع حدا للمناقشة والتكرار ، فيلعب المعلمون ادوارا مختلفة حيث يشارك كل واحد منهم في حل تخصصه وحسب ميوله وقدراته بالإضافة الى جدواه الاقتصادية حيث يتعاون الجميع ويشاركون في الافكار والوسائل التعليمية اللازمة لميدان دراسي معين .

وفما يلي وصف موجز بكيفية السير في العمل ونقلا لهذا الاسلوب :

١ - يوضع الجدول الدراسي بحيث تكون الحصص المخصصة لتدريس المقرر للمصنوف المختلفة - الداخلة ضمن عمل الفريق - في وقت واحد ، وبهذا يكون جميع تلاميذها معا لتلقي محاضرة - اذا كان الامر يتطلب ذلك - او توزع في حالة اجراء المناقشات والدروس العلمية .

ب - ينظم جدول عمل المعلمين بحيث يكونون تحت تصرف العمل الجماعي اثناء هذه الحصص . ولكن ليس شرطا أن يعملوا جميعا في هذا الوقت . فاذا كانت هناك محاضرة عامة فان الذي يلقيها

واحد منهم ، أما الباقون فيتفرغون للتجهيز للمناقشات أو الدروس العملية أو اعداد الامتحانات .

ج - يقوم فريق المعلمين المتعاونين في اجتماعات مشتركة بالتخطيط للمحاضرات واختيار أفضل من يقوم بالقاء كل محاضرة ، ووضع خطط المناقشات وتنظيم استخدام المكتبة واعداد الدروس العملية .

د - خلال التدريس ، يكون لكل معلم مهمته الخاصة ، فمعلم يقوم بالقاء المحاضرة وآخر يعد الامتحانات وثالث يجهز للمعمل المعمل ، وذلك وقتا لامكانات كل منهم .

هـ - تلقى محاضرات عامة لجميع التلاميذ - بدلا من تكرارها لكل صف على حدة - وذلك لتقديم المعارف الجديدة . ومن الواضح هنا أن الاجراء يوفر الجهد والوقت ، ويتيح الفرصة لاعداد المادة الجديدة بصورة جيدة وتوفر الوسائل التعليمية اللازمة .

و - ينقسم التلاميذ الى مجموعات بعد المحاضرات لمناقشة الموضوعات التي لقيت عليهم او لاجراء التجارب اللازمة .

#### رابعا : الندوة :

وتعد من أكثر الطرق شيوعا ، ويشترك فيها جانبان ، الجانب الاول هو مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين ، والجانب الثاني هو مجموعة من المستمعين . وتتخذ الندوة اشكالا مختلفة منها :

\* الندوة بطريقة غير رسمية ، وفيها يتحدث عدة اعضاء عن الموضوع متى شاءوا دون اعداد مسبق . الا ان هذه الطريقة كثيرا ما تفشل في تحقيق اهدافها .

\* الندوة بطريقة رسمية . وفيها يتحدث كل الاعضاء بكلمات متتابعة عن الموضوع . وتستخدم الندوة حينما تثير الاهداف والموضوع نحو عمل واحد واكثر كتقديم معلومات بطريقة منظمة او الكشف عن الكثير من الآراء المؤثقة حول موضوع جدلي او قضية ، او توضيح مشاكل متقاربة ككل التقارب ، او استثارة التفكير الجديد لدى الطلاب الذين لديهم اهتمامات وخبرات متشابهة .

وقد يستفاد من الندوة كوسيلة واحدة تناسب موضوعا معينا او تضم معها وسائل أخرى ، كأن يليها نقاش مفتوح يدير نفسه رئيس الندوة بحيث يتيح المجال امام الحضور ليطرحوا اسئلة على المتكلمين في الندوة يحصلون على اجاباتهم او يطلب منهم التعليق على الكلمات حسب انطباعاتهم وبناء على وجهات نظرهم وخبراتهم وبمثل هذا تصلح الندوة لتدريس الموضوعات ذات الابعاد المختلفة التي تحتاج الى أكثر من متخصص ، او في الموضوعات الجدلية التي تختلف حولها الآراء اذ من الواجب ان يتعرف الطلاب على مختلف ابعاد الموضوع او الآراء المتنوعة حوله بدلا من ان يتأثروا برأي استاذ واحد فقط .

ولا بد ان نؤكد بعد ان عرضنا لبعض اساليب التدريس ان الطريق يظل مفتوحا امام ابداع المعلمين وجهودهم الذاتية للوصول الى اساليب في التدريس تزيد من فاعلية تحقيق الاهداف التربوية وتعالج في نفس الوقت المشكلات في الوقت الحاضر .

اما بالنسبة للوسائل التعليمية فهي ادوات يتوصل بها المعلم لتحقيق اهداف التعليم ، ويندرج تحتها تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتوفير التعليم من مبان ومعدات مدرسية واساليب اتصال بين المؤسسة التعليمية والبيئة ، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لان التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه

الوسائل . الا أننا سنتكلم بإيجاز عن الوسائل المعينة على التعليم والتقنيات التعليمية .

ان التعلم المعاصر يواجه مشكلات وتحديات تلبيها طبيعة العصر ، وهو في محاولته التغلب عليها ومواجهتها يعتبر استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجيا الحديثة في التعليم احدى الدعامات التي لا غنى عنها .

ولسنا في حاجة الى التذليل على ان هناك اهتماما واضحا في العصر الحديث باستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات (١) التعليمية الحديثة ، ضمن نظم التدريس والأنهج لرفع كفاءتها التعليمية ومواجهة مشكلات التعليم وأزماته الناجمة عن عدم قدرته في نظم كثيرة على تحقيق مطالب العصر والملاءمة الفعالة مع التطورات والتغيرات السريعة في شتى جوانب الحياة .

ومن الفوائد التي يمكن أن تعود على العملية التعليمية باستخدام التكنولوجيا والتي أجمع عليها بعض التربويين في الدول التي فتحت ابواب التكنولوجيا التعليمية ما يلي :

١ - تستطيع التكنولوجيا أن تضاعف المسار التربوي : ففي عالم اليوم تدعو الحياة الملحة الى مزيد من التعلم المفيد ، وقد اظهرت التكنولوجيا التعليمية قدرتها على الاقتصاد في الوقت والاسراع بالتعلم ، وهي بهذا تمنح المعلم فرصة استغلال الوقت المقتصد .

٢ - إتاحة طرق أكثر للتعلم : وخاصة أن هناك اختلافات بين المتعلمين في قدراتهم مما يجعل أخضاعهم جميعا لطريقة واحدة لا يخلو

---

(١) التقنية التعليمية : او التكنولوجيا التعليمية - هي طريقة منظمة للتخطيط وتنفيذ وتقييم كل عملية التعلم والتعليم في نطاق أهداف معينة مؤسسة على البحث في التعلم البشري ووسائل الاتصال واستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعليم أفضل وأكثر فاعلية .

من جور على البعض وبدلا من أن تكون المدرسة مربية وهدية  
لشخصياتهم فانها تلحق بهم اضرارا لا تستطيع الايام محوها أو  
التقليل من آثارها .

٣ - تمنح التكنولوجيا التعليم ركيزة اوطد عليها : وهي بهذا  
تقرب أكثر من التعليم المبني على مدى فهمنا عن كيفية تعلم الكائن  
الحي ، فقد كشفت أبحاث عن أهمية التعزيز والثواب في العملية  
التعليمية ، وتستطيع التكنولوجيا أن تجعل هذين العاملين جزءا  
متكاملا في تلك العملية .

٤ - تمكن التكنولوجيا للتعليم مزيدا من القوة فميزدا من الفاعلية :  
فالمعلم لا يستطيع وحده وبوسائله وامكانياته البشرية أن يحقق  
للتعليم كل القوة التي يرنو اليها ، وقد استطاعت التكنولوجيا أن  
تعرض على التلاميذ فيلما سينمائيا عن موقعة منذ سنوات طويلة  
مضت وهي بهذا دعمت عملا اداه الكتاب .

٥ - التكنولوجيا تقرب التعليم من الواقعية والمباشرة : فهي  
تصل ما بين المدرسة والمجتمع خارجها وتحاول التخلص من الاتجاه  
التقليدي الذي يعطي التلاميذ المعرفة والحقيقة من خلال مرشح تعبره  
تعابير المعلم والكتاب المقرر . فبالكنولوجيا يحتك التلاميذ احتكاكا  
مباشرا بعالم الواقع بما فيه من صفات عدم التنظيم والتنسيق .

وتشير الدراسات التي أجريت في مجال الوسائل التعليمية الى  
أن الاعداد والاستخدام الجيد للوسائل التعليمية ينبغي أن يراعي  
الاسس النفسية والتربوية ، ويتطلب هذا فهما من جانب المعلم  
للعلاقات بين المواد التعليمية من ناحية وأهداف التعليم وأنواع المتعلمين  
من ناحية أخرى ، بهدف تحقيق التكامل بين هذه الادوات والوسائل  
وبين المنهج الدراسي .

والمقصود بالتكامل هنا عمليات انتقاء وتنظيم طريقة أو طرق استخدام الوسائل التعليمية على نحو يناسب طبيعة الاهداف التي يسعى الى تحقيقها ، ومحتوى المقررات واساليب التدريس والتلاميذ واهتماماتهم المختلفة .

وفي الحق ان الوسائل التعليمية ما هي الا ادوات يتوصل بها الى تحقيق أهداف الدرس فيقدر ما يستطيع المعلم ان ييسر لطلابه على الصعيدين الجمعي والفردى ، الخبرات اللازمة والمناسبة والترابطة بالمقرر سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة فانه يحسن من نوعية التعليم الذي يستطيع ان يوفره لهم ، وهكذا يقع على المعلم العبء الاكبر في انجاح الوسيلة .

وليس كل معلم يحسن استعمال الوسائل التعليمية ، ذلك انها تتطلب مملها يتوافر لديه الفهم الواضح لدوره ، وعلاقته بدور الوسائل التعليمية ، والقدرات التي تمكنه من استخدامها على احسن صورة لتحقيق اجود نتيجة في مجال التعليم .

#### **العنصر الرابع : تقويم المنهج التربوي :**

يعتبر التقويم جزءا أساسيا من عمليتي التعليم والتعلم ، فهو العملية التي تحكم بها على مدى تحقيق الاهداف التربوية المرغوبة ، وهو يصحح مسارها اذا اقتضى الامر ، فهو الاستراتيجية العامة للتغير التربوي وذلك لان القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات التغير تحتاج الى معلومات تقويمية عن مستوى الاداء الحالي والظروف والامكانيات المتاحة للمدرسة ومدى توافر الطاقات البشرية المدربة وغير ذلك من المعلومات التي يحتاج اليها مصدر القرار حتى تتضح امامه التغيرات والبدائل ويتمكن من اتخاذ قرار افضل من اجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها .



ولا يمكننا مهما بذلنا من جهد في وضع المنهج ، ومهما راعينا من أسس سليمة عند تخطيطه أن تصدر حكما صحيحا عليه ، ما لم يوضع موضع التنفيذ ويقوم في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها ، ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه على أساس ما يظهر لنا من نتائج في عملية التقويم ، وبذلك تسر عملية تنفيذ المنهج مع عملية تقويمه جنباً إلى جنب ، ومن ثم يتطور المنهج .

### فلسفة التقويم مشتقة من فلسفة المنهج :

فالمنهج الذي يقوم على أساس دراسة بعض المعلومات والحقائق ، وعلى أساس التنظيم المنطقي للمادة ويكون الهدف منه تزويد التلاميذ ببعض المعارف والمهارات ، تتحول عملية التقويم فيه إلى عملية نهائية لا تعدو تقديم امتحان لمعرفة ما حصله التلميذ من المادة الدراسية وما حفظه من معلومات وحقائق . والمقصود بالتقويم بالنسبة لهذا المنهج التلاميذ وليس المنهج والعمل المدرسي وبالتالي لا يكون لعملية التقويم هذه أثر في تطوير المنهج وتحسينه .

أما إذا كان المنهج يعتمد على أنواع النشاط التي يشترك فيها التلاميذ ، ويهدف إلى أحداث تغيرات سلوكية في جميع جوانب شخصياتهم ، فمن الضروري أن يقوم مثل هذا المنهج في ضوء أوجه النشاط الحيوية التي يشتركون فيها . ولما كان مثل هذا المنهج ديناميكياً بطبيعته ، فإن عملية تقويمه تكون بالتالي عملية مستمرة ومتغيرة .

التقويم إذن هو إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها ، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص في المستقبل .

فنتائج تقويم التلاميذ تفيد نواح عديدة مثل تعديل المناهج  
واساليب التدريس وتلافي أوجه الضعف في التلاميذ . وبالنسبة للمعلم ،  
يمكنه الاستفادة من نتائج التقويم في أمرين هامين :

١ - تحسين عملية التعليم واساليبها ومعالجة أوجه الضعف  
في تلاميذه .

ب - الكشف عن الحالة الدراسية لكل تلميذ من تلاميذه ،  
وبالتالي التعرف على الموهوب منهم ومحاولة انماء مواهبه والضعيف  
ومحاولة معالجة أسباب ضعفه .

### القياس والتقويم :

يمكننا ان نعرف القياس في الاحصاء تعريفا اجرائيا فنقول :  
انه تقدير اشياء ومستويات مجهولة الكم أو الكيف تقديرا كميا وفق  
اطار معين من المقاييس المدرجة وذلك باستعمال وحدات رقمية متنق  
عليها أو مقننة ، فنحن نقيس الاطوال بالسنتيمترات والاوزان بالجرامات ..  
السخ ، ونراعي ان تكون هذه الوحدات صالحة لقياس ما نقيسه ،  
وان تكون ثابتة بقدر الامكان حتى لا تختلف نتائجها .

وحينما اتجهت دراسة سلوك الانسان نحو الاتجاه العملي في  
مستهل القرن العشرين سواء اكان ذلك بالتجريب العملي أو القياس  
الكمي ، كانت امرع العلوم الانسانية تائرا بهذه الناحية هي العلوم  
القربوية ، نتيجة لاتصالها الوثيق بالابحاث النفسية عامة ، وعلم  
النفس التعليمي خاصة . فقد قامت في التربية حركة القياس ترتب  
عليها تطور سريع واستخدام واسع النطاق لما يطلق عليه حاليا  
اختبارات الذكاء ، واختبارات الميول والاتجاهات ، والاختبارات  
الموضوعية للتخصيل المدرسي . ومع ذلك فسان هنالك كثيرا من  
النواحي لا يسهل استخدام القياس فيها ... وعندئذ نكتفي بتقدير  
وصفي لها .

## والقياس نوعان :

١ - قياس مباشر كما يحدث حين نقيس طول قطعة قماش أو طول قضيب من الحديد .

٢ - قياس غير مباشر كما يحدث حين نقيس درجة الحرارة بارتفاع الزئبق في الترمومتر ، أو حين نقيس تحصيل التلاميذ في خبرة معينة بعدد من الأسئلة أو بعينة سلوكية معينة ، أو حين نقيس ذكاء التلاميذ واستعداداتهم العقلية فالاستجابة لمواقف معينة ، تتطلب نوعاً من السلوك الذكي .

ويعتبر القياس إحدى وسائل التقويم الهامة ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من صورته . والقياس مع دقته لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس لأنه يتناول ناحية محدودة من نواحيه ، أي أنه أضيق في معناه من التقويم .

أما التقويم فيحاول أن يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهدافه ، سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم وصفية ، سواء أكان ذلك بالالتجاء إلى القياس أم بالملاحظة والتجريب ، ويتضح مما تقدم أن التقويم أعم من القياس ، وأوسع منه معنى ويعتمد عليه وإن القياس هو الذي يتيح للتقويم أن يستخلص نتائجها .

## مراحل عملية التقويم :

أ. التقويم في أساسه هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة لها ، وطالما أننا بصدد إصدار حكم على عملية تربوية لنظام تعليمي معين ، فإن العمل في تقويم نتائج هذا التعليم يعتبر إلى حد كبير عملاً معقداً يحتوي على الكثير من الأنشطة ويسير في عدة مراحل منها :

— تحديد الهدف من التقويم ، وفي هذه المرحلة نتساءل « ما الذي نحاول ان نصل اليه ؟ » ، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البرنامج التقويمي ، إذ انه ما لم نتأكد من صحة الاهداف التي نسعى الى تحقيقها ، فان كل خطوة بعد ذلك لا تعني شيئا لانها تقوم على اساس غير سليم .

— ترجمة هذا الهدف الى مقومات سلوكية واضحة ، ثم تحليل هذه العادات السلوكية الكبرى الى اساليب النشاط التي تثيرها وتمارس فيها وتكتسب من طريقها . والواقع ان عملية التحليل هذه على درجة كبيرة من الاهمية نظرا لانها تحدد لنا انواع الخبرات التي يجب ان يكتسبها التلاميذ حتى تتكون لهم العادات السلوكية التي تتفق واهداف التعليم ، فمثلا ، اذا كان من اهداف منهج العلوم انماء الميول العلمية فيجب ان نحدد نوع السلوك الذي ينبغي ان يسلكه التلميذ ، مثل اكتسابه هواية تستلزم منه استخدام الخبرات العلمية والانضمام الى نشاط علمي ، ومداومة قراءة الكتب والمجلات العلمية ، والاهتمام بالتطورات العلمية ... الخ ، من انواع السلوك التي تدل على ان صاحبها لديه ميل علمي وفي هذه المرحلة نتساءل عن اي انواع السلوك نبحث ؟

— تحديد وتقرير المواقف التي يظهر فيها السلوك ، والتي يمكننا ان نجعل منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف ، وفي هذه المرحلة نتساءل متى واين يمكن ان نلاحظ هذا السلوك ؟ وكيف يظهر التلميذ الاهتمام الاجتماعي والتكيف الاجتماعي عن طرق مشاركة الآخرين في لعبهم ؟ ومساعدة زملائه ؟

— تصميم وبناء ادوات واساليب التقويم ، ورسم خطة تتعلق بتوقيت تطبيق هذه الادوات ، وطرق تطبيقها واستخراج النتائج ، وما الى ذلك من عمليات فنية ادارية لا تستقيم عملية التقويم دونها .

تفسير البيانات والادلة في ضوء الهدف المرجو ، فبعد ان تتجمع لدينا الوقائع الخاصة من تطبيق ادوات التقويم يمكننا ان نجري ما شئنا من عمليات مقارنة كان نقارن مدى التقويم الذي احرزته تلميذ ما نحو تحسين تكيفه الاجتماعي ؟ بالنسبة لسلوكه الماضي ؟ وبالنسبة لظروفه الجديدة ؟

— اصدار الحكم او القرار ومتابعة تنفيذه حتى يتمكن معرفة جدوى المعلومات التقييمية في تحسين الموقف او السلوك الذي نقومه فالنتائج التي حصلنا عليها قد تظهر الحاجة الى تعديل في الخبرات التربوية التي يكتسبها التلميذ . فقد نجد انه ينبغي علينا ان نتيج امام التلاميذ فرصا اكثر لتبادل الآراء وتحمل المسؤولية ، وتأكيد التعاون خلال العمل المدرسي ، لكي نتيج للتلاميذ فرصة اكبر لممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة .

### اسس التقويم في المدرسة الحديثة :

— أن يكون التقويم شاملا ، أي ان لا تقتصر عملية التقويم على تحديد ما اكتسبه التلاميذ من معلومات او مهارات فحسب بل تمتد للكشف عن جميع جوانب نمو شخصية التلميذ — الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية — وفتح المجال أمامه لكي ينمو الى اقصى حد تؤهله له قدراته واستعداداته .

— ان تكون عملية التقويم عملية تقدير مستمرة لدى ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف وبمباراة أخرى ان لا تأتي عملية التقويم في نهاية العلم الدراسي بل لا بد أن تتم بطريقة مستمرة ومنظمة حتى يمكن تشخيص القوة او الضعف عند التلميذ ومحاولة تنمية نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف . ولا يتيسر ذلك الا اذا كان التقويم متكاملًا مع التعليم ومستمرًا طوال مدة دراسة التلميذ .

— أن يرتبط التقويم بالاهداف الموضحة للمنهج الذي تقومه ، وبجميع أوجه المنهج المدرسي والعوامل التي تؤثر فيه كالفاحية

الادارية والمبانى والاجهزة والمعامل . كما يهتم بنوع العلاقة التي تربط المدرسة بالهيئة الخارجية . فلذا بعدنا عن تقويم هذه الامور فان المعلومات التي سنحصل عليها من ادوات التقويم لن تكون صادقة ولا مفيدة .

— ان يكون التقويم عملية تعاونية اي مشتركة بين المقوم ومن يقوم ، اي يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالخبرات المدرسية المختلفة ، فيشارك التلاميذ والمعلمون والاباء والادارة والموجهون حتى المواطنون العاديون . فبالنسبة للتلاميذ مثلاً ، يجب ان يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات ثم لا بد ان يناقش المعلم معهم نتائج التقويم فور تصحيح الاختبار ، وهذا يحقق ما يسمى بديمقراطية التقويم .

— ان يراعي التقويم — خاصة تقويم التلاميذ — الفروق الفردية واختلاف مستويات الاداء ، والاختبار الجيد هو الذي يميز بين مستويات الاداء المختلفة ، ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للتلاميذ . وينبغي ان نأخذ بالاعتبار مدى تقدم التلميذ في جميع نواحي شخصيته في حدود امكاناته بدلا من الاكتفاء بمقارنته بغيره من تلاميذ فرقة . ولا يغيب عن بالنا ان التقويم عملية انسانية وليس عقابا كما يظنه البعض ولكنه استراتيجية فعالة ليعرف التلميذ نفسه ويحقق ذاته وهو مرآة تعكس قدرته على التعلم والابتكار واكتشاف الجديد وهو وسيلة لتنمية العلاقات الانسانية وشمور المحبة والاحترام المتبادل وغير الشروط بين المتعلمين ومعلميهم .

— ان تكون ادوات التقويم متنوعة ، اي استخدام مجموعة من الادوات التي يكمل بعضها بعضاً ، ففي تقويم السلوك الانساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة ، فللاختبارات بأنواعها والمقابلات والملاحظة وغيرها ... يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له اهميته ، وهكذا كلما تنوعت الادوات المستخدمة لتقويم التلميذ

زاد فهمنا له وقدرتنا على مساعدته . هذا علاوة على انه ينبغي ان تكون النتائج التي نحصل عليها باستخدام هذه الادوات المتنوعة قابلة للتنظيم والتحليل بحيث يسهل كشف العلاقات بينها ونهم مغزاها ، واستخلاص النتائج منها واصدار الاحكام وبذلك يؤدي التقويم وظيفته .

— ان يتوافر في ادوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية . والمقصود بالصدق هو ان الاداة تقيس ما صممت له ناذنا صححنا اختباراً للعمليات الحسابية فانه يجب ان نقيس فعلاً قدرة التلاميذ على العمليات الحسابية ويقل فيه عامل اللغة او الذكاء العام وما الى ذلك . اما الثبات فيقصد به انه اذا ما أعيد اعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من التلاميذ فانه يعطي نفس النتائج تقريباً . اما الموضوعية فتعني عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم مثل حالته المزاجية ، وتقديره النسبي لمدى صحة الاجابات كما يحدث في تقدير درجة موضوعات التعبير مثلاً حين تختلف درجات المقيمين للموضوع الواحد ، بل قد تختلف تقديرات المقوم الواحد لنفس الموضوع في اوقات مختلفة بحسب عوامل ذاتية .

— أن يكون التقويم اقتصادياً من حيث الجهد والوقت والتكلفة ، والاختبارات التي تستغرق فترات طويلة ، كما يحدث عندما نضيع أحياناً ما يقرب من شهر لاجراء اختبار نصف العام أو نهايته . ويتربط على ذلك ضياع كثير من الوقت الذي كان يمكن الانتفاع به في وجوه أخرى من قبل التلاميذ والمعلم على السواء .

— ان يعمد النظر في عملية التقويم . فقد سبق ان ذكرنا في تعريفنا لهذه العملية بأن لها قيمة تشخيصية وعلاجية ، لذا فالنتائج التي جمعت تشخص نواحي الضعف أو القوة في المناهج وطرق التدريس عامة وبذلك يتسع المجال لتحسينها كما أنها تكشف نواحي الضعف والقوة في نمو كل تلميذ واسبلب ذلك فيعدل منهجه والطريقة

التي تتبع في تعليمه ويصحب ذلك تكرار لعملية التقويم تبعاً لما يحدث من تطوير في أدواتها .

— يستتبع عملية التقويم ، اجراء البحوث اللازمة لتحسين العملية التربوية طبقاً للاهداف الموضوعية .

### ادوات التقويم

ان اهتمام المعلم بالتلاميذ كأفراد وكمجموعة يكون بهدف تقديم المساعدة لهم . ومن المفروض ان مدى مساعدة المعلم لتلاميذه تتوقف على درجة معرفة المعلم بهم ، فكلما زاد فهم المعلم لتلاميذه كلما كان بإمكانه مساعدتهم في النمو نحو الاهداف التربوية المنشودة ، وطالما ان اهداف التربية لا تقتصر على مظهر معين من مظاهر السلوك بل تمتد الى جميع النواحي الشخصية . فان أدوات التقويم يجب ان تكون متعددة وشاملة لجميع مظاهر الشخصية ، ويجب ان لا تقتصر المجالات على نوع واحد والا انحرف الهدف الاساسي في عملية التقويم . والمعلم اذ يتابع تنفيذ المنهج ومدى تاثير التلاميذ به يعد اقدر الناس على القيام بعملية التقويم ، يستخدم المعلم لتقويم أداء تلميذه واستجابته للمواقف المختلفة طرقاً كثيرة ، وان كانت طريقة الامتحانات قد استخدمت لسنين طويلة باعتبارها الطريقة الوحيدة للتقويم ، فالمعلم يستطيع ان يعرف كثيراً عن بعض انواع التعليم بملاحظة تلاميذه اثناء مزاولتهم لنشاط حر اكثر مما يحصل عليه باختبار شكلي ، وغرق هذا فانه يمكن في هذه المناسبات ان يعلم التلاميذ التفكير فيما يصدر عنهم من اعمال .

وهنا يجب ان نفرق بين مجموعتين من الادوات :

**اولاهما :** من عمل الخبراء والمختصين ، ويندرج تحتها ما يلي :

١ — الاختبارات العقلية — كاختبارات الذكاء —

ب — اختبارات الميول المهنية



ج - اختبارات الاتجاهات

د - الاختبارات الشخصية .

**ثانيتهما :** من عمل المعلم أو السلطات التعليمية ، ويندرج تحتها الاختبارات التحصيلية بأنواعها مثل :

أ - الاختبارات الشفوية

ب - الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقال

ج - الاختبارات الموضوعية

د - الاختبارات المقننة

هـ - اختبارات الأداء .

وستقتصر كلامنا على أدوات التقويم التي هي من اعداد المعلم والخاصة بقياس نتائج التعليم كالمقدرة على الفهم والانتفاع بالمعلومات في حل المشاكل ، كما ترمي الى قياس كمية المعلومات وتذكرها واكتساب المهارات بعد فترة معينة من الدراسة .

### **الاختبارات الشفوية :**

تعتبر الاختبارات الشفوية بالنسبة لبعض الاهداف التربوية لقياس مدى تحقيقها فلكي نرى اجدادة التلميذ لنطق اللغة العربية او غيرها او مدى اجادته للقراءة او قدرته على التعبير عن نفسه ، لا بد ان نلجأ الى الاختبارات الشفوية وليس هناك بديل عنها . بالاضافة الى أن الاختبارات الشفوية تتيح للمعلم الفرصة ليقوم بعملية التعليم اثناء الاختبار وهذا مفيد تربويا . ولعل مثل هذه الاختبارات تكون من الوسائل المناسبة للتقويم اليومي للتلاميذ اثناء الحصة ، فمثلا ، يتطلب اختبار عدد كبير من التلاميذ شفويا وقتا طويلا ، ويعتمد التقدير فيها على حظ التلميذ في مدى سهولة أو صعوبة السؤال الملقى عليه ، وعلى ذاتية المعلم ولا تعطى للتلميذ فرصة

كافية للإجابة علاوة على الجو المحيط بها مما قد يزيد من ارتباك التلميذ ورهيبته .

### الاختبارات التطبيقية أو اختبارات المقال :

وهي من أقدم أنواع الاختبارات ولا تزال شائعة في مؤسساتنا التعليمية حتى اليوم ، وتستخدم لقياس مدى تحقيق بعض الأهداف ، فإذا أردنا أن نعرف مدى قدرة الفرد على التعبير فلا بد أن نسأله أن يكتب موضوعا ، فكثيرا ما نعتبر أن قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره المتصلة بموضوع معين والتعبير عنها إحدى الطرق الدالة على فهمه بالنسبة لموضوع الاختبار ولذلك فإن هذه الاختبارات كثيرا ما تبدأ بكلمة : اذكر ، أو صف ، أو ناقش ، أو وضح ... الخ .

لا تتطلب اختبارات المقال جهدا كبيرا في صيغتها وبنائها ، وبطبيعة الحال تتطلب بعض الوقت والتفكير ، ولكنها لا تشتمل على العمل الشاق الذي تتطلبه الاختبارات الموضوعية الملونة .

ومما يؤخذ على هذا النوع من الاختبارات ما يلي :

\* يترك هذا النوع من الاختبارات التلميذ في شك مما يريده المعلم أو الممتحن في الإجابة ، فقد لا يعرف مدى العمق الذي يريده الممتحن أو مدى التفصيل أو كمية الإجابة ، وكثيرا ما نسمع طالبا بعد الامتحان يقول « آه لو عرفت أن المعلم يريد كل هذه التفاصيل في الإجابة » .

\* يفسح هذا النوع من الاختبارات المجال للحظ كي يلعب دورا كبيرا في نتائجها مما يقلل من دقتها وثبات نتائجها . وكثيرا ما يحدث أن يركز التلميذ على بعض موضوعات في ورقة الامتحان فيتنوق على أقرانه الذين درسوا الموضوعات كلها . وقد يخفق تلميذ آخر تماما لأنه لم يدرس هذه الموضوعات مع أنه درس جميع الموضوعات الأخرى .

ويمكن التغلب على هذين المأخذين الى حد ما حين نسل التلميذ عددا اكبر من الاسئلة ونطلب اليه ان يجيب عن كل منها فيما لا يزيد على عدد قليل من الاسطر ، وبهذه الطريقة يغطي الاختبار جزءا كبيرا من المنهج ويتناول موضوعاته الاساسية حتى لا يتأثر النجاح فيه بعامل المصادفة . وان تكون عبارات الاسئلة وتوجيهاتها واضحة حتى يفهم التلاميذ تماما ما يقصد به واضع الاختبار ، ولا يختلف المصححون حول المطلوب .

\* تتأثر نتائج وتقديرات اختبار المقال بذاتية المصحح ، فالمصححون المختلفون يقدرون المقال الواحد تقديرات مختلفة ، وعلى هذا تتوقف درجة التلميذ لا على ما كتب بقدر ما تتوقف على من هو المصحح ، وعلى حالته المزاجية ، بل ان المصحح الواحد قد يختلف من وقت لآخر في تقدير الدرجة المعطاة للاجابة . ولتلافي هذا المأخذ يجب ان يكون الغرض من كل سؤال واضحا في ذهن المعلم ( المصحح ) بل يفضل ان يوضع نموذج مفصل للاجابة المطلوبة حتى تصحح بموجبه اجابات التلاميذ .

\* ومن مثالب هذا النوع من الاختبارات انه يصعب تصحيحها ، فهي تستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا . ولكن اذا اعتمدت اجابة نمونجية عن كل سؤال قبل اعطاء الاختبار تحتوي على الافكار الرئيسية والعمليات الاساسية المطلوبة لاجابة السؤال ويلتزم بها المصحح عند التصحيح ، أصبحت عملية التصحيح ايسر والزمن اقصر .

\* عدم شمولها لجميع اجزاء المنهج الدراسي ، فاسئلة الامتحان المحدودة لا يمكن ان تتناول الا جزءا محدودا مما درسه التلاميذ . ولذا فهي لا تصلح كوسيلة للتقويم الشامل لما درس ، هذا بالإضافة الى انها تفسح المجال للحظ والمصادفة كسي تلعب دورا كبيرا في نتائجها مما يقلل من دقة هذه الاختبارات وثبات نتائجها .

\* لا يمكن لهذه الاختبارات أن تقيس جميع أوجه التعليم في المقررات الدراسية المختلفة ، فالمهارات العملية ، وحل المشكلات العملية لا يمكن قياسها بواسطة هذا النوع من الاختبارات .

ويمكن التغلب على هذين المأخذين إلى حد ما بأن يغطي الاختبار جزءا كبيرا من المنهج ويتناول موضوعاته الأساسية حتى لا يتأثر النجاح فيه بعامل المصادفة . وأن يعنى الاختبار بالتطبيقات العملية وريبط الدراسة بالحياة والمشكلات والأحداث الجارية في البيئة حتى نوجه كلاً من التلاميذ والعلمين إلى الاهتمام بهذه النواحي .

وعلى العموم يمكن القول بأن اختبارات المقال هذه ليست خيراً كلها وليست شراً وهي ضرورية لأنها تقيس القدرة على تنظيم مادة المقرر وإبرازها وعرضها وقد تكون مضللة إذا اتخذت وسيلة لقياس مدى السام اكتليذ بمحتويات المنهج وهي طريقة متعبة ومضايقة لقياس هذا المحتوى .

### الاختبارات الموضوعية :

الاختبار الموضوعي هو محاولة لتقويم أعمال التلاميذ على أساس موضوعي ، فهي تقلل إلى أكبر حد ممكن من العوامل الذاتية سواء في فهم السؤال أو تصحيحه ، وتعرف هذه الاختبارات بأنها مجموعة من المثيرات المتتابعة — عادة في صورة أسئلة — يقصد بها تقدير فرد ما أو مجموعة من الأفراد تقديراً كمياً في سمة ما .

يمكن أن يشتمل الاختبار الموضوعي على عدد كبير من الأسئلة التي تغطي أجزاء الموضوع أو المنهج المختلفة ، ويقيس كل منها شيئاً واحداً أو جزئية واحدة من جزئيات الموضوع ، ولا تسمح بتدخل عوامل أخرى تؤثر في صورة الإجابة المطلوبة مثل الصياغة اللغوية وتنظيم أسلوب الإجابة أو الخروج عن الموضوع ، وهي بذلك تتميز

بأنها تختصر وقت الإجابة ، كما أنه يسهل على المعلم تقويم عدد كبير من التلاميذ في وقت قصير .

وللاختبارات الموضوعية صور عديدة ، مثل أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة التكميل وأسئلة الاختيار من متعدد ، وأسئلة المقابلة أو المزاوجة (١) .

وبالإضافة إلى الشروط التي ينبغي مراعاتها في وسائل التقويم عامة فإن مما يساعد على تحسين الاختبارات الموضوعية مراعاة ما يلي :

١ - ألا يقتصر الاختبار الموضوعي على الحفظ ، بل يحاول قياس المهارات والميول والاتجاهات والتفكير وحسن التصرف ، أي تنوع الاختبارات وفقا للمهارات التي تقيسها .

٢ - أن يغطي الاختبار أكبر قدر ممكن من المجالات الدراسية التي يراد اختبار التلميذ فيها حتى لا يكون هنالك مجال كبير للحظ والمصادفة ويتطلب تحقيق هذا الشرط أن يتألف الاختبار من عدد كبير من الأسئلة .

٣ - أن يتناول الاختبار النقاط الأساسية في المقرر ، ويتجنب النقاط الثانوية .

٤ - أن تكون صياغة الأسئلة واضحة ، صريحة بالنسبة لمستوى التلاميذ ، بعيدة عن التخبين ، فالتعبيرات القاطعة مثل : فحسب أو لا أحد ، أو لا شيء أو لا ظاهرة ، لم يحدث قط ، أو هذا علة ذلك ، تدل التلميذ على أن السؤال خاطيء . أما الصياغة التي تعكس الحرص والحذر مثل : يحتمل ، وقد ، وينبغي ، وبعض ، وكثيرا ، وعامة ، فتغلب عليها الصحة .

---

( ١ ) يرجع في هذا الموضوع إلى الكتب المتخصصة في التقويم للاطلاع على هذه المسور ومعرفة طبيعة كل منها ، وكيفية صياغتها .

٥ - أن تكون نسخ الاختبارات المطبوعة او المكتوبة واضحة ويخصص بها مكان كاف للاجابة .

٦ - أن تكون الاجابات عن اسئلة الاختبارات محددة ، حتى يسهل تصحيحها بطريقة موضوعية ، والا يكون هنالك مكان للجدال حول صحة هذه الاجابات ، حتى لا يحدث اختلاف في تقدير صحتها مما يقلل من ثباتها .

٧ - استئلال الاسئلة ، اي عدم وضع اسئلة يمكن الاجابة عنها بالرجوع الى اسئلة أخرى في نفس الاختبار .

٨ - الابتعاد عن اقتباس العبارات من الكتب .

٩ - مطابقة نوع الاختبار للهدف منه اي ان الهدف هو الذي يحدد لنا نوع الاسئلة من حيث الشكل والمضمون .

١٠ - تجنب النسق في الاجابات ، اي ان توضع الاسئلة بطريقة تتوافر فيها العشوائية ، في نوع الاجابات فلا توضع خمسة اسئلة ذات اجابات صحيحة ، يتبعها اخرى ذات اجابة خطأ .

١١ - وضع الاختبارات الموضوعية يحتاج الى مجهود كبير ، فلا بد من تكريس وقت طويل لاختيار الاسئلة وصياغتها . ولصياغة الاجابات المتعددة ولكثير من المسائل الحقيقة المتضمنة في اعداد اوراق للاجابة ومنايح لتصحيحها .

١٢ - أن تعد من الاختبارات الموضوعية عدة مجموعات لاستخدامها بحسب الحاجة .

### الاختبارات المتقنة :

هي اختبارات موضوعية منظمة بعناية ومختارة على أسس مينة وصحيحة ، وهي أكثر ثباتا من الاختبارات التي يقوم المعلم

بعضها عادة ، فلو طبقت على مجموعة من التلاميذ مرتين ، فإن موضع كل تلميذ بالنسبة للآخرين سيظل واحدا في الحالتين .

### اختبارات الأداء :

مثل اختبارات السرعة والدقة ، والموسيقى والفناء ، واختبارات النطق . ومثل هذه الاختبارات لها أهمية قصوى في قياس المهارات العملية للتلميذ .

إذا الاختبارات بأنواعها المختلفة تعتبر من أدوات التقويم ولكنها ليست دائما أفضلها . فبعض الأدوات الأخرى تفضلها ، فمحاولات التلميذ اليومية في تأدية الواجبات المدرسية واشتراكه في المناقشات التي تدور في حجرة الدراسة ، وقيامه ببعض الأمور العملية ، كل ذلك يهيء له فرصا للوقوع في بعض الأخطاء ثم ملاحظتها واكتشاف طرق أفضل لأدائها ، كما يستطيع أن يحكم على عاداته في تحمل المسؤولية ودقة التنظيم عند تأديته لأعماله كما تعتبر آراء زملائه ذات قيمة كبيرة في رؤية نفسه كما يراها غيره ، هذا إلى جانب أن ما ينتجه التلميذ من أعمال فردية أو جماعية يقوم دليلا على مهاراتهم في أدائها أو شهادا على عجزهم عن القيام بها .





## الفصل الثالث :

### أسس بناء المنهج التربوي

- الأسس الاجتماعية للمنهج التربوي
- الاسس الفلسفية للمنهج التربوي
- الاسس النفسية للمنهج التربوي



## الفصل الثالث

### أسس بناء المنهج التربوي

انه لكي تقوم دراستنا للمناهج على اسس موضوعية ، تساعدنا في الحكم على اشكالها والمفاضلة بينها ، فلا بد ان نحدد المصادر الرئيسية للانكار التي تصلح ان تكون اساسا لبناء او لتخطيط المنهج الصالح .

فمن هذه الاسس ما يأتي :

- ١ - اسس اجتماعية .
- ٢ - اسس فلسفية .
- ٣ - اسس نفسية .
- ٤ - اسس تاريخية .
- ٥ - اسس تنظيمية .

وسنتناول الاسس الثلاثة الاولى بايجاز في هذا الفصل .

### الاسس الاجتماعية للمنهج التربوي

ان المجتمع هو النبع الذي يرتوي منه اي منهج تربوي في بلد من البلاد . ومحاولة الخروج عن الدائرة الاجتماعية في النظر الى المناهج وضعاً وتطويراً يعد ضرباً من الجنوح الذي يفقد الخطط التربوية توازنها ويعوق التطلع الى اي نهضة تربوية . فارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية امر طبيعي ، فهي اداة القوة السياسية في تحقيق اهدافها والمحافظة على مصالحها . والمناهج بهذه الخصائص والكميات والوظائف كانت تنسجم مع سياسة الاستعمار والحكم المتخلف ، وكانت جهود

سياسة الاستعمار ضمانا للحيلولة دون جعل نظم التعليم قسرة فعالة في التغير الاجتماعي ، بل ضمانا بكبح جماح هذا التغير وتعويقه .

ينعكس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما ، كما تنعكس النظرية التربوية التي يسير عليها ذلك البلد على المناهج ، اذ ان المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية انشأها المجتمع لتربية افراده غير الناضجين . ولما كانت النظم الاجتماعية والنظريات التربوية قد تنوعت ، فقد ادى هذا التنوع الى اختلاف الفلسفات التي تقوم عليها المناهج ، كما ادى الى اختلاف تنظيمها ووسائل تنفيذها .

وتتمثل الاسس الاجتماعية للمنهج في التراث الثقافي للمجتمع وقيمه ، ومعايره التي يريد أن يزود بها افراده ، وفي حاجاته ومشكلاته التي يفتش حلها ، واهدافه التي يريد أن يحققها .

ومن بين المشكلات الكبرى التي يواجهها الافراد في جميع المجتمعات مشكلة اعداد الصغار للاستفادة من ثقافة الكبار وحسن التكيف معها ، والاسهام في اغنائها .

ولما كان التراث الثقافي للجنس البشري لم يتضخم بعد ، كان الابناء يكسبون القسط الكافي من الثقافة عن طريق تقليد الكبار ومشاركتهم في مدرسة الحياة ذاتها .

وقد تميزت الحياة الراهنة بنمو الثقافة وتنوعها وتضخمها بحيث أصبح من المتعذر اكتساب القدر المناسب منها عن طريق مجرد الحياة في البيئة والاحتكاك بالناس . وصارت المدرسة ضرورة اجتماعية في حياة الناس ، تعمل على استمرار المجتمع واعداد الافراد للقيام بمسؤولياتهم فيه - ولكن وظيفة المدرسة تتشابه الى حد كبير مع وظائف المؤسسات الاجتماعية الاخرى كالبيت وما يسوده من اساليب معاملة وجو ثقافي ، وما تفرضه المؤسسات الاجتماعية المختلفة

من أنواع الاتجاهات والمعتقدات والرغبات والآمال ، وما تلعبه وسائل الاعلام من اضرار خطيرة للغاية في تكوين شخصية الافراد والجماعات حتى ان طبيعة التلميذ في مجتمع الاعلام ومن ثم طبيعة المناهج ورسالة المدرسة تختلف في اوجه هامة عنها في مجتمع ما قبل انتشار وسائل الاعلام .

ان هذا كله يلقي عبئا ثقيلا على المدرسة من حيث انها العامل الاساسي في التوجيه المنظم لافراد المجتمع . ولما كان من اولى واجبات المدرسة تزويد تلاميذها بالقسط المناسب من ثقافة مجتمعهم ، على اعتبار ان الثقافة هي البيئة اللازمة لهم ، فانه من الضروري لذلك ان يراعي المنهج دراسة الثقافة السائدة ولكن ما الثقافة ؟

### مفهوم الثقافة :

يختلف الناس في تعريفهم للثقافة فبعضهم يطلقها على الجانب الفكري من حياة الجماعة وبعضهم الآخر قد يعني بها التعليم اذ يصف الشخص المتعلم بأنه شخص مثقف . وتعريف الثقافة على هذا النحو يعد تعريفا ناقصا لانه يقصر مفهوم الثقافة على الناحية الفكرية . بل على ناحية المعرفة وحدها ويهمل المكونات الاخرى للخبرة .

ويعرف رجال الاجتماع الثقافة تعريفا اوسع واشمل اذ يعنون بها جميع اساليب الحياة السائدة في المجتمع ، سواء الجانب الفكري منها او الجانب المادي . وعلى ذلك فالثقافة تشمل طرق الانتاج التي تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمع ، كما تشمل الاساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة ، والعادات والتقاليد ، ووسائل التبادل الفكري من لغة ورموز واصوات وادوات مختلفة ، ونظم مالية واقتصادية وسياسية وقضائية ، هذا بالإضافة الى المعاني المختلفة للحقوق والواجبات والمسؤوليات والاخلاق .

لقد ترتب على هذا التطور في تعريف الثقافة تغير في مفهوم المنهج ، فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع فقد أصبحت تتناول جميع أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع .

وتختلف الثقافة من مجتمع لآخر ، فمن الواضح أن ما يعمل به الناس وما يعتقدونه وما يقدرونه وما يحبونه . يختلف من مجتمع لآخر . كما تختلف هذه الأمور كلها داخل المجتمع الواحد على فترات متباعدة . وأكثر من هذا فإن ما يعتقدته فرد معين وما يفعله ، واستجاباته لمختلف المؤثرات كل هذا يتوقف على نوع الثقافة التي نشأ فيها . ولهذا يمكن القول أن التكوين الأساسي لشخصية الفرد يتشكل بالثقافة التي يولد ويشب فيها .

**ويمكن تقسيم عناصر الثقافة الى ثلاث مجموعات متميزة :**

#### **١ - الموهوبات :**

وهي العناصر الثقافية التي تشيع بين أفراد المجتمع بصفة عامة . وذلك كأنواع المكولات التي يفضلها الأفراد واللغة التي يتحدثونها والملابس التي يلبسونها ، وقد تكون لهم معتقدات دينية واحدة وأفكار اقتصادية وسياسية مشتركة . ولا شك أن المقصود بموهوبة هذه العناصر إنما هي الموهوبة الخاصة بمجتمع بعينه . وتساعد هذه العموميات على تنمية روح الجماعة اللازمة ل تماسك المجتمع ووحدة ، والعمل على تحقيق أهدافه .

#### **٢ - الخصوصية :**

وهي العناصر الثقافية التي نجدها بين بعض الكبار في مجتمع من المجتمعات ويمكن تقسيمها الى قسمين :

**١ - الخصوصات المهنية :** وتتمثل في المهارات والوان المعرفة الفنية التي تتطلبها المهن المختلفة . فهناك فئات المزارعين وفئات الاطباء

والمهندسين وفئات المعلمين ... الخ . وكل فئة من هذه الفئات لها أنماط في السلوك الكلامي والحركي والاجتماعي تختلف بوضوح عنها في غيرها من الفئات . وكلما ساد المجتمع العلم والتطبيق الفني فإن التخصصات الفنية تنتشعب وتكثر الخصوصيات تبعاً لذلك في عناصر الثقافة .

**ب - الخصوصيات الطبقيّة :** وهي خصوصيات تفرد بها جماعات من الافراد الذين يشغلون مراكز أو اوضاعاً اجتماعية معينة . فالطبقة الارستقراطية في مجتمع يتميز بأفرادها بآراء ، ومعتقدات خاصة بهم ، وبالمثل فإن الطبقة الاجتماعية الدنيا في ذلك المجتمع نفسه لها طرق في التفكير ومعتقدات لا تجدها بين أفراد الطبقة العليا .

### ٣ - البديلات :

وهي العناصر الثقافية التي تشيع بين أفراد متفرقين لا ينتمون لجماعة معينة بعكس الحال في الخصوصيات كما أنها لا تشيع بين سواد المجتمع بعكس الحال في العموميات وتتضمن هذه العناصر طرق التفكير والعمل ، والأشياء التي تختلف عما يمارسه الناس من أفكار وأعمال وما يستخدمونه من أشياء وذلك كطريقة حديثة في طهو الطعام ، أو تصميم بعض الملابس بطريقة جديدة ... الخ .

تكون البديلات العنصر النامي من الثقافة ، بمعنى أن المجتمع الذي تقل فيه البديلات أو تنعدم يجهد على حاله ولا يعد مجتمعاً متطوراً ، ومن هنا كانت كثرة البديلات في المجتمع دليل اندفاعه نحو النهضة والتطور . أي أن ظهور البديلات في الثقافة هو الذي يحمل إليها عنصر التغير .

### النهج وعلاقته بثقافة المجتمع :

سبق أن اشرنا أن عموميات الثقافة تحفظ الكيان الاجتماعي لأي مجتمع وحدة متكاملة تربط أفراداً برباط جامع ، وتقرب بينهم في هدف واحد يسعون لتحقيقه جميعاً .

ويبدو أن هناك شبه اجماع على أن ما يبني جسم المناهج التربوية العامة مجالات الدراسة التالية :

✱ **المجال اللغوي :** ويشمل القدرة على التعبير والقدرة على الفهم والتفاهم والقدرة على الاطلاع . وبعبارة أخرى « فن الاتصال » ويمكن أن تحققه دراسة اللغة القومية ولغة اجنبية .

✱ **المجال العلمي :** ويشمل آثار العلم في الحياة ومدى ما يمكن أن يستفيد منه الانسان ويمكن أن تحققه دراسة الرياضيات والعلوم الطبيعية .

✱ **المجال الاجتماعي :** وهذا يشمل دراسة المجتمع ومقومات ثقافته ومشكلاته وكيفية العمل على تطويره ، ويمكن أن تحققه دراسة العلوم الاجتماعية ، والتربية الدينية .

✱ **المجال الفني :** ويشمل نواحي التذوق الجمالي ، والتعبير الفني والمهارات ، والاتجاهات التي تجعل الحياة ممتعة ، ويمكن أن تعمل على تحقيقه دراسة التربية الفنية والتربية الموسيقية .

✱ **المجال الصحي :** ويشمل النواحي الصحية كاللنغذية والعادات الصحية السليمة ويمكن أن تحققه دراسة التربية الصحية والتربية الرياضية .

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه المجالات ينبغي أن تكون وثيقة الاتصال بعضها ببعض وتعمل على تكوين الشخصية المتكاملة للفرد ، فالنظرة الشاملة والعمل المتكامل أمر يتطلبه الترابط العضوي بين ميادين الحياة المختلفة . وهذا يقتضي بالنسبة للمنهج أن يسعى نحو تزويد المتعلمين بالاطار الشامل للحياة وتوضيح الصلات بين المجالات الدراسية المختلفة .



وينبغي أن تهتم المناهج أيضا بخصوصيات الثقافة أي بالتربية الخاصة فهي التي تخدم اهتمامات بعض الجماعات وتبنى على أساس من طرق تفكيرهم وعملهم الخاص بهم . والعلاقة بين الثقافة العامة والخاصة علاقة وطيدة ، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط خبرات المنهج العامة والخاصة .

### الخصائص العامة للثقافة :

على الرغم مما يظهر بين الثقافات من اختلاف أو تباين ، فهناك بعض الخصائص العامة التي تنسب الى جميع الثقافات ، هذه الخصائص التي تستند الى المفهوم العام الشامل للثقافة ومنها :

١ — الثقافة انسانية : أي خاصة بالانسان ، لذا يجب أن تعنى المناهج بتنمية الخصائص والصفات التي تميز بها الانسان كالعقل والارادة ، ويتم ذلك بمساعدة التلاميذ على التفكير السليم والعمل على تنمية استعداداتهم الخاصة وتحسين شخصياتهم وحساسيتهم الاجتماعية حتى تنمو لديهم القدرة على التحكم في النفس ، والاستعداد للتضحية في سبيل المبادئ والمثل العليا التي يدينون بها .

٢ — الثقافة مكتسبة : يتعلمها الأفراد وينقلونها من جيل الى جيل . والثقافة بصفاتها المكتسبة ، تتميز في بعض عناصرها بخاصية التراكم ، فالانسان لا يبدأ حياته الاجتماعية الثقافية من العدم ، وانما يبني من حيث انتهت الاجيال الراشدة الحبة التي ينتمي اليها ، ومن التراث الاجتماعي الذي يعبر عن خبرات الاجيال السابقة . ولا شك ان قدرة الانسان الهائلة على التفكير والابتكار هي التي مكنته من تعديل أنماط سلوكه وأساليب عمله وعاداته ، أي هي التي جعلته قادرا على بناء الثقافة وتعديلها . ويجب أن يقوم المنهج بدور المحافظة على ثقافة الانسان وحسن الانتفاع بها ، ذلك بلختيار الألوان المناسبة من الثقافة وتهيئة الظروف لاكتسب الخبرات المتصلة بها .

٣ - **الثقافة مشبعة لحاجات الانسان** : توفر الثقافة للفرد وسائل اشباع حاجاته فليس على الفرد في مجتمعه أن يتعلم في بداية حياته كيف يجلب لنفسه الدفء أو يوفر لنفسه الامن ، إذ أن الانماط التي توفر هذه الوظائف الأولية وتوجهها توجد في الثقافة ويتفاعل معها الفرد منذ طفولته ، وهو يتعلم منها أنواع السلوك المختلفة . وهي بذلك توفر عليه كثيرا من الجهد والوقت وتساعد على حسن التكيف مع مجتمعه وظروف بيئته وحياته .

٤ - **الثقافة متغيرة وعناصرها في تفاعل مستمر** : إذا ما تعرض أي عنصر من عناصر الثقافة لأي تغير أثر بدوره على غيره من العناصر ، فالتغير في النظم الاقتصادية يتبعه تغير في النظم السياسية والاجتماعية والتغير في اساليب المعيشة يتبعه كذلك تغير في القيم والعادات . وعالمنا في الوقت الحاضر يواجه تغيرا مستمرا في كل شيء ، وثقافتنا في نمو مستمر وتغير دائم .

وللتغير الثقافي اسباب متعددة منها :

- \* تغيرات طبيعية تطرأ على البيئة ، كالزلازل والبراكين . . الخ .
- \* تغيرات صناعية تطرأ على البيئة ، كتعمير الصحارى ، واقامة السدود والخزانات وازالة الغابات .
- \* تغيرات معنوية ، كظهور الفلسفات الجديدة ورسالات الانبياء .
- \* النمو التكنولوجي .

وينبغي أن نتغير الثقافة وتكيف القوى التي خارج الثقافة نفسها ، ومن الملاحظ أن التغير الثقافي لا يتم بنفس السرعة في جميع عناصر الثقافة ، فالجوانب المادية مثلا تتغير بسرعة اكبر من الجوانب غير المادية . ولما كانت جميع عناصر الثقافة تتفاعل فيما بينها تفاعلا مستمرا فسان ما يحدث من تغير سريع في بعض عناصر الثقافة يؤدي الى تغيرات أخرى مختلفة العناصر التي ترتبط بهذا التغير . فاذا لم

متغير ، أصابها ما يسمى بالتخلف الثقافي . وهذا التخلف يؤدي الى ظهور حالات التوتر النفسي وعدم التكيف والازمات .

وهكذا نرى أن للثقافة فوائد كبيرة في حياة الافراد ولذا ينبغي شمول المناهج القدر المناسب منها ، ويواجه رجال التربية بعض المشكلات في تحديد ذلك القدر المناسب ، فمن ذلك مشكلة تحديد علاقة المنهج بأبعاد الثقافة في الماضي والحاضر والمستقبل ، ومن ذلك أيضا مشكلة تعدد ميادين الثقافة واتساع الخبرة في كل منها ، فماذا يقدم المنهج من هذه الميادين وماذا يدع ؟

### المنهج ومجالات التعليم :

اختلف المربون حول مجالات التعليم وذلك لزيادة المعرفة ، بل تفجيرها في سرعة وكم مذهلين ، وبصورة لم يعرفها التاريخ من قبل . فنقل الثقافة عن طريق الكبار الى الصغار ، وبالطرق التقليدية فقد الى حد كبير فعالياته . وقد واجه هذا التغير السريع المربين واصبحوا مطالبين بتحديد هذه المجالات . وقد برزت وجهات نظر مختلفة بهذا الخصوص ، فمنهم من حدد هذه المجالات في ضوء المناشط التي يقوم بها الانسان في حياته اليومية ، وما ينتفع به في فهم بيئته الطبيعية والاجتماعية ، والتكيف لها ، من أجل تحقيق ذاته ، ومن أجل البقاء والحماية من الاذى ومنهم من حددها على أساس حاجات التلاميذ او مبولهم او غير ذلك . ولكل فريق حججه وبراهينه .

وقد قسم بعضهم المجالات التي يمكن أن توجه التربية عنايتها اليها كما يلي (١) :

---

National Education Association Commission on Recognizing Secondary Cardinal Principles of Secondary Education' .U.S. Office of Education. Bulletin No. 35 ( Washington D.C.' 1978 )

- ١ - الصحة .
- ٢ - اتقان العمليات الاساسية .
- ٣ - الحياة العائلية .
- ٤ - المهنة .
- ٥ - المواطنة .
- ٦ - استخدام اوقات الفراغ .
- ٧ - الخلق .

ومنهم من قسمها على النحو التالي (١) :

#### ١ - مجالات عقلية : Intellectual

وتتضمن المعلومات والمعارف والنظريات ومهارة الحصول عليها وتوصيلها للغير ، والرغبة في التعليم والابتكار .

#### ٢ - مجالات اجتماعية : Social

وتشمل العلاقات بين الافراد وتعاونهم فيما بينهم وبين مجتمعاتهم والعالم بأسره وحقوقهم وواجباتهم واخلاصهم وتفانيهم له .

#### ٣ - مجالات شخصية : Personal

وتشمل كل ما يتعلق بصحة الجسم ونموه العقلي والخلقي والحضاري .

#### ٤ - مجالات انتاجية : Productive

وتتضمن قيام الفرد باختيار العمل المناسب له ونموه المستمر

---

1. - Saylor J. Alexander W., " Planning Curriculum for Schools " ( New York . Holt . Rinehart & Winston , Inc. 1974 ) P.38.

في مهنته وواجباته نحو أمته وأسرته ، وكل ما يتعلق بعمليات الشراء والبيع والانتفاع .

### المنهج وأبعاد الثقافة :

تأثر تحديد علاقة المنهج بأبعاد الثقافة — الماضي والحاضر والمستقبل — بالفلسفات التربوية السائدة .

فراى انصار الفلسفة التقليدية أن الوظيفة الرئيسة للمدرسة هي المحافظة على التراث الثقافي ، لذا نادوا بتركيز عناية المنهج على الماضي أي على خبرات الاجيال السابقة .

ويرى فريق آخر من التربويين أن الوظيفة الرئيسة للمدرسة هي اعداد التلاميذ للمستقبل الذي حدوده في ضوء ما يواجهون هم انفسهم من مشكلات أو ما يشعرون به من حاجات .

ومعنى ذلك أن المدرسة قد ضحت بالحاضر في سبيل مستقبل مجهول .

وقد انتقد ديوي كلا الاتجاهين السابقين في تحديد علاقة المنهج بأبعاد الثقافة ونادى بضرورة تركيز العناية بالمنهج على حاضر التلاميذ ففي ذلك اشباع لحاجاتهم ورعاية لحاضرهم وخير اعنداد لمستقبلهم .

### المنهج ومشكلات المجتمع :

اننا نعيش في عصر يتميز بالتغير الشامل السريع لجميع عناصر ثقافتنا . وفي أثناء التغيرات التي يمر بها مجتمعنا ، تنشأ مشكلات تؤثر في حياة الافراد في شتى الميادين السياسية والاقتصادية ، والاجتماعية والصحية . ولئن يتأتى تطور المجتمع ما لم تعالج هذه المشكلات معالجة تقوم على التفكير السليم . فما دور المدرسة ثم

ما دور المنهج ازاء هذه المشكلات باعتبارها هيئة اجتماعية تخدم المجتمع ؟ هناك عدة اتجاهات منها :

اتجاه يرى ان الوظيفة الاساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي والمحافظة على الاوضاع الاجتماعية دون التعرض لما هو موجود في المجتمع من مشكلات او قيسم متصارعة ، اي ان تقف المدرسة جامدة ازاء المشكلات التي يعاني منها المجتمع ولا تعمل على تطويره ورفع مستواه وهذا ما يجب ان تقوم به جميع الاجهزة التي ينشئها المجتمع .

واتجاه جديد يدعو الى ان تأخذ المدرسة دورا ايجابيا في حل المشكلات الموجودة في المجتمع ، فالمجتمع يحتاج الى افراد ناضجين قادرين على القيام بالاختراع والاكتشاف والدور الرئيسي للمدرسة هو خلق افراد واعين ، ايجابيين بالنسبة لمشكلات المجتمع .

وتتأثر المدرسة بالمجتمع على جميع مستوياته ، فهي تتأثر بالبيت الذي هو الخلية الاولى في المجتمع . كما تتأثر بجميع المؤسسات الاعلامية والثقافية والانتاجية . كما تتأثر بفلسفة المجتمع واهدافه وخطته نحو حياة افضل .

والمدرسة مطالبة بان تأخذ دورا طليعيا في تطوير المجتمع وحل مشكلاته وينبغي ان يكون من اهم وظائف المنهج الدراسي التي من خلالها يحس التلاميذ بواقع المجتمع ويتلمسون مشكلاته ويبلورون فكرهم عن طريق التقدم الاجتماعي ووسائله ، فمثلا ، الاهتمام بمشروعات خدمة البيئة وارتباطها ارتباطا عضويا بالمنهج هو السبيل نحو تعبئة طاقات الشباب للمشاركة في بناء المجتمع وحل مشكلاته . ان المضمون الاجتماعي للمنهج يعني ان يرتبط المنهج بالمجتمع يتخذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية ، حيث تبدأ خبرات الطالب منه وتنعكس آثارها عليه . اي ان يصبح المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ هو العمل الاكبر الذي يتعلم فيه ويمارس ويجرب مما تعلمه من أساليب لتطويره .

ولما كانت الظروف المحلية أو العالمية التي تنبع منها هذه المشكلات في تغير مستمر ، فمن الطبيعي أن نتوقع تغيرا مستمرا في نوع المشكلات التي تواجه الناس ، وفي مدى احساسهم بها ، وفي اساليب معالجتها ، لذا فمن الصعب حصر مشكلاتنا الثقافية . ولكن من الممكن توعية التلاميذ بالمشكلات الحاسمة التي تؤثر في حياتهم واثارة اهتمامهم وتزويدهم بالقدر المناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة واشراكهم في جميع البيانات والحقائق والمساهمة في حلها ، كل على قدر طاقته .

يتبين لنا مما سبق أن المنهج يصاغ في اطار الثقافة وإن العلاقة بينهما وطيدة ، وما دام المنهج يدخل في كيان الثقافة بهذه الصورة فمن الطبيعي أن يتأثر بالتغيرات أو التعديلات الهامة التي تطرأ عليها .  
**دور المنهج في تطوير الثقافة :**  
ولكي يقوم المنهج بدوره نحو التغير الثقافي ، ينبغي مراعاة ما يلي :

\* مراعاة المنهج لما يطرا على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية ، وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرنا بحيث يمكن تكيف موضوعاته للتغيرات التي تحدث . ويقتضي هذا وضع خطة لتعديل المنهج جزئيا أو كليا في ضوء ما يجد من الاكتشافات والابتكارات في سائر الميادين والا صار المنهج عاملا من عوامل الجمود والتخلف ، وينبغي ان يتم هذا التعديل على أسس سليمة .

● مساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغير الثقافي ، وبذلك غانهم يتوقعون هذه التغيرات ويقبلونها ، ويحسنون التكيف معها .

● تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أن يكونوا هم أنفسهم من عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي فلا يشدهم الى الوراء تيار التخلف الثقافي ويتطلب تحقيق هذا

الهدف ان يحصن المنهج التلاميذ بالمهارات الاساسية كمهارات الاسلوب العلمي في التفكير والقدرة على النقد والاستماع الجيد والقراءة الفاحصة مع توجيههم الى الانتاج القيم بفراسسته وابرار قيمته وآثاره ، ففي ذلك تنمية لقدرتهم على تفوق الجيد منه وتقديره والاقبال عليه .

● مساعدة التلاميذ على فهم اسباب التغيرات الثقافية ، والنتائج التي تؤدي اليها . ويمكن ان يتحقق ذلك بربط ما يدرسه التلاميذ من موضوعات بما يحدث في المجتمع من تغيرات . كما يمكن عقد ندوات لمناقشة بعض المشكلات التي نشأت نتيجة التغيرات السريعة في الثقافة مثل : « مشكلة حفظ السلام العالمي في العصر الذري » ، « أثر التلفزيون في حياتنا » ، « القيم الروحية في عصر العلوم » .

على ان اهتمام المنهج بهذه النواحي يجب ان يدور في فلك خصائص الثقافة العربية تطورا وترقية للفرد والمجتمع .



## الاسس الفلسفية للمنهج التربوي

### الاسس الفلسفية للمنهج :

هي التي يبني عليها اطار القيم والمعتقدات ذات الصلة بالاهداف واختيار المعرفة والوسائل والاساليب والجوانب التربوية الأخرى .

لكل مجتمع فلسفة تربوية معينة . وقد تعددت هذه الفلسفات وتنوعت وتداخل بعضها في البعض الآخر ، وبينما تتعدد جوانب الاتفاق بين هذه الفلسفات المختلفة ولا سيما عندما تترجم النظرية الى اساليب وتطبيقات عملية في المدرسة ، فان كل فلسفة منها تقوم على مفهوم مغاير للمفاهيم التي تستند اليها الفلسفات الأخرى ، وذلك من حيث النظر الى طبيعة الانسان والى طبيعة المعرفة والى طبيعة الثقافة والقيم ، والى طبيعة العملية التعليمية نفسها بما تتطوي عليه من معلم وتلميذ ووسيله .

ولقد مهد لهذه الفلسفات الفلاسفة والمربون وهي ترتبط - الى حد كبير - بالظروف السائدة في المجتمع ، ومستواه الحضاري والاجتماعي والاقتصادي اي ان كل فلسفة لها مبرراتها الموضوعية التي تجعلها صالحة في زمان ومكان معينين . ومن هنا فان ما يصلح لزمان معين قد لا يصلح حتما في بلد آخر .

### الخبرة اساس الفلسفة التربوية الحديثة :

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس للفلسفات لكل منها رأيها في بناء المنهج المدرسي ، من هذه المدارس : المثالية والواقعية والتجريبية وسنقتصر على مناقشة فلسفتين وهما الفلسفة الاساسية ( التقليدية ) ، والفلسفة التقدمية وذلك لاثرها على التربية بوجه عام وعلى المنهج بوجه خاص ولانتهما من الفلسفات الرئيسية في المجال التربوي في الوقت الحاضر .

تتركز التربية من وجهة نظر المدرسة التقليدية على الفلسفة الأساسية أو التقليدية وهي التي توجه عنايتها الى دراسة المواد الدراسية المنظمة تنظيما منطقيا ليكتسب التلاميذ قدرا كبيرا من المعلومات . وتترى وضع مستويات للتصصيل يتعين على التلاميذ بلوغها وتستخدم اختبارات التصصيل وأساليب التسميع لقياس مدى اكتساب التلاميذ لتلك المعارف والحقائق . فالمعلم يقوم بالدور الجوهري في العملية التعليمية والكتاب يلعب دورا رئيسا كمصدر للمعرفة .

أما المدرسة التقدمية فتؤمن بوحدة الفرد ، بمعنى ان العقل والجسم جوانب للكلين المتكامل ، وان لكل فرد شخصية خاصة به ، تميزه عن غيره من الافراد وتهتم هذه المدرسة اهتماما مركزا بأنواع النشاط البنائية الابداعية والحرية والاستقلال الفكري ، كما تشجع النظام الذاتي وتكره النظام المفروض .

والمدارس التقدمية التربوية متعددة ، فمرى بعضها ان تدور كل شؤون التربية حول مشكلات المجتمع لاعتقادهم بان التعاون الاجتماعي ، والمسؤولية الاجتماعية المتبادلة وتحسين مستوى المعيشة في المجتمع اهداف رئيسة من أهداف التربية .

وتتحد المدارس التقدمية فيما بينها في معارضتها اعتبار نقل التراث الثقافي العنصر الرئيسي في العملية التربوية . وتبعاً لذلك لا يرى أنصار هذا الرأي البدء بوضع برامج دراسية ثابتة ، بل يرون أن مناهج المدارس تنشا وتنمو وتتطور في ضوء علاقتها بميول وحاجات مجموعة معينة من الافراد ، وفي ضوء علاقتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يحيونها . ويرون ايضا ان العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات الفرد وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه ، والا كانت قيمتها ضئيلة أو معدومة . وان من واجب المدرسة مساعدة تلاميذها على مواجهة المستقبل بتنمية مكونات السلوك المناسبة ، واكتساب طرق التفكير العلمي السليمة حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات الصحيحة بالنسبة للمشكلات التي

تجابههم في الحياة . واخيرا فان انصار هذه الفلسفة يؤيدون التنظيم الوظيفي للمنهج ليخدم حاجات الحياة الهامة للتلاميذ انفسهم .

ان كثيرا من التضارب والصراع الذي يوجد بين التقليدية والتقدمية يتركز حول اكتساب المعرفة على وجه العموم ، فالتقليدية تنظر الى التعليم على انه استقبالي سلبي للمعرفة يقوم به الطالب بينما تنادي الثانية بضرورة اتخاذ الخبرة المباشرة اساسا لعملية التعليم واصبحت وظيفة المدرسة هي اعداد الموقف المدرسي بحيث ييسر للتلاميذ المرور بخبرات جديدة ، واعادة تنظيم خبراتهم السابقة بصورة تزيد من معناها وتزيد من قدراتهم على تنظيم خبراتهم التالية بحيث تتحقق الاهداف التعليمية المرغوب فيها .

ويبرز لنا ديوي اهمية الخبرة بقوله : « ان درهما من الخبرة خير من قنطار من الدراسة النظرية » ، فالدراسة النظرية لا يكون لها معنى بالنسبة للفرد الا في ضوء خبراته السابقة فاذا انزلت الدراسة النظرية عن الخبرة العملية - ولم تقم على اساسها ، فقد تعذر فهمها واصبحت مجرد صيغ لفظية .

وعلى هذا يمكن تعريف الخبرة التعليمية بانها التفاعل بين التلميذ والظروف الخارجية في بيئة يستطيع ان يستجيب اليها ، وان التعليم يحدث عن طريق الجهد الناشئ لا عن طريق التعليم اللفظي الذي يركز عليه عدد كبير من المتعلمين .

والحق ان الخبرة هي الوحدة التي يبنى عليها المنهج الحديث . وهذه الفكرة تعني الربط بين النظري والعملي وترفض فكرة انفصال المعلومات والحقائق عن المواقف الفعلية ، وهي تعني ان الاساس في عملية التعليم هو مواجهة التلميذ لخبرة حقيقية يعيشها في موقف حياتي . ومن خلال خضم المواقف الحياتية يمكن تحقيق الاهداف التربوية المنشودة .

وبمعالجة الفلسفة التقدمية للقيم والحقائق على أساس خبرات الأفراد تتأكد الأهمية الكبرى للنواحي الاجتماعية ، فالمجتمع في نظر التقدمي مجال للخبرات المشتركة والاندماج فيه والمشاركة في مقدراته اعظم الطرق أهمية في المجال التربوي ، وطريقة تنظيم هذه المشاركة وذلك الاندماج نقطة ذات أهمية كبيرة ، فالاشتراك المبني على الحرية وعدم الاجبار يبدل على ديمقراطية المجتمع ويؤدي الى زيادة الفرص التربوية ، ممثلا ، انطلاق الافكار والاقوال الاجتماعية دون تغيير لانطلاقها لا شك يمهّد السبيل للخبرات التي تتخذ أساس الحكم السليم بالحسن أو القبح على الأشياء ، ويعين كذلك على انتقاء الحقائق من بين خبرات الأفراد .

نتناول فلسفة أي مجتمع جميع عناصر ثقافته بالدراسة والتحليل والنقد ، فنبين لنسأ نواحي الضعف في تلك الثقافة وتوجهنا الى ما ينبغي عمله حتى نغلب على هذه النواحي ونتخلص من السوان الصراع والنفاق التي توجد في الثقافة . وتعمل الفلسفة أيضا على التنسيق بين عناصر الثقافة ، وبذلك تتحقق الوحدة والانسجام بينها .

ولما كانت المدرسة تشتق فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه ، والذي تعمل جاهدة لتحقيق رسالته ، فإن أداء هذه الرسالة لا يتم عن طريق المحافظة فحسب ، بل ان للتطوير في الاتجاهات السليمة وظيفية في نمو المجتمع واستمرار تقدمه . ففي كل يوم تطالعنا وسائل الاعلام باتجاهات واساليب جديدة في مجالات العلم والتكنولوجيا الامر الذي يفرض دراسة هذه الاتجاهات والاساليب ومسايرة ما يتفق منها من ظروف المجتمع وامكاناته وأخذها بعين الاعتبار في المنهج على مستوى المادة أو الطريقة أو الوسيلة أو غيرها من جوانب المنهج الدراسية .

## الاتجاه الديمقراطي :

وينتصر اصحاب الفلسفة التقدمية للاتجاه الديمقراطي ، لان التقدم التربوي والاتجاه الديمقراطي يشتركان في صفات عامة متعددة ، وأن كلا منهما يشجع الفرد على تغذية مواهبه الفردية ، وتغذية استعداداته الخاصة به والتي يختلف بها عن غيره من الافراد . ومن ناحية أخرى غانته كلما اختلفت الميول والاستعدادات في الافراد كان ذلك من دواعي الاكثر من خلق العناصر الاجتماعية التي يمكن ان يشترك الجميع فيها فيزداد اندماجهم من الناحية الاجتماعية .

لقد تبنى المجتمع الاردني القيم الديمقراطية اسلوبا للحكم والعمل واساسا للتعبير عن الافكار والمعتقدات وطريقا لحل جميع مشكلاته . وديمقراطية المجتمع الاردني اصيلة في تقاليد العريقة وتعاليم دينه الحنيف .

والاتجاه الديمقراطي من اكبر العوامل التي اسهمت في توجيهه الدول الحديثة نحو الاهتمام بالتعليم ، وتحمل أعبائه والاشراف على توجيهه ونشره بين الناس . ذلك أن الديمقراطية فكرة تقوم على مبادئ منها ، تقدير قيمة الفرد والايمن بذكائه وقدرته على ادارة شؤون نفسه بنفسه والاسهام في الشؤون العامة ، ومنها المساواة بين الافراد في الحقوق والواجبات ووجوب تسوية الفرص امامهم للتقدم في الميدانين الاقتصادي والاجتماعي وهذا يستلزم تكافؤ الفرص امام الجميع في التعليم ، وأن يكون الاخذ ببدا تكافؤ الفرص التعليمية في ارتباطه بتكافؤ الفرص الاقتصادية والاجتماعية ، ومعنى هذا ان تكون نقطة البداية الاجتماعية والاقتصادية متكافئة حتى تتحقق الفرصة التعليمية امام الافراد وتصح علاقاتهم الانسانية . ثم ان تكافؤ الفرص في التعليم لا يعني مجرد فتح ابواب التعليم على مصاريعها ، بل يستلزم توافر الظروف التعليمية والبيئية التي تتيح الفرصة امام كل فرد لان يتعلم الى اقصى حد تؤهله له استعداداته ومواهبه

للاضطلاع بدوره الاجتماعي على أفضل مستوى . فكل فرد من افراد المجتمع يلعب الدور الذي يتقنه ويؤدي وظيفة تختلف بطبيعتها عن غيره ، وجميع الوظائف المختلفة تستهدف جميعا بناء مجتمع ناهض متكامل . وقد ادى ذلك الى رفع شان النواحي العملية والتطبيقية واحترام العاملين في مجالتهما ، ومن هنا يكون التعليم بما يوفره من امكانات مادية وبيئية اجتماعية ، هو الطريق لتربية الافراد وتمكينهم من الادوار الاجتماعية التي يعملون فيها ، لا أن تكون احكام وراثية هي التي تحدد نوع العلاقات التي يتفاعل فيها الفرد ، ونوع الدور الذي يقوم به في مستقبل حياته .

كما تطور مفهوم الذكاء ، فلم يعد مقصورا على التفكير في الامور النظرية المجردة بل امتد ليشمل التفكير في الامور العملية ومواقف الخبرة والنشاط التي تواجه الانسان في حياته ، وتعيّنه على حل مشكلاته الواقعية ، وتضع بذلك الاساس السليم لتفكيره في المشكلات النظرية . فالتفكير (١) السليم لازم للسلوك السلي الذي يتسم بالذكاء وهو لازم ايضا لتقدم الحضارة ولاتمامة الحياة الديمقراطية وصيانتها ، والتفكير يضيف على الاشياء معاني جديدة وهي وسيلتنا الى التجديد والاختراع والابتكار .

### التخطيط :

ويتطلب تطبيق استخدام الاسلوب العلمي في التفكير لحل المشكلات ، الاهتمام بسمة اساسية هي سمة التخطيط ، فالأخذ بالتخطيط يعني الحفاظ على الطائفة العقلية البشرية وتمييزها ، وهو يعمل على ايجاد توازن بين الانتاج الزراعي والصناعي بما يكفل سد احتياجات افراد المجتمع . كما يعمل على دراسة الموارد ومصادر

---

( ١ ) التفكير هو محاولة الانسان لحل مشكلاته عن طريق اكتشاف علاقات معينة بين ما يقوم به من اعمال وما يماثيه من نتائج فالتفكير هو التعبير الصريح عن عنصر الذكاء في الخبرة .

الانتاج في المجتمع بقصد الموازنة بينهما وذلك على أساس احتياجات المواطنين .

ان المجتمع الذي يأخذ بالاسلوب العلمي في تفكيره لا يمكن ان ينتظر حتى تحل به المشكلات ثم يبحث لها عن حلول ، انه يحس بهذه المشكلات حتى قبل حدوثها فهو يتوقعها ، ويحددها ويدرس الظروف التي تحيط بكل منها ثم يضع الخطط المناسبة لحلها على اساس علمي .

وللتخطيط في التعليم أهمية بالغة ، ذلك انه يستهدف اعداد الافراد للحياة فضلا عن انه اساس هام لعملية الانتاج . ولا بد من اعداد الافراد حتى يقتدروا على الاضطلاع باعباء الانتاج القائم على التخطيط وبأعباء الخدمات المخططة في الوقت المناسب وبالمستوى المطلوب . وبعبارة أخرى أن نأخذ بالتخطيط ، حيث يكون التخطيط للتعليم جزءا لا يتجزأ من التخطيط الاجتماعي الاقتصادي الشامل للدولة ، ويكون قائما على أساس علمي دقيق ويكون مسؤولية كل فرد في الجهاز التعليمي كل على قدر مستواه وعلى قدر الدور الذي يضطلع به في العملية التعليمية . ومن هنا يصبح التخطيط للعمل في حجرة الدراسة جزءا لا يتجزأ من التخطيط للعمل في المدرسة ، وهذا جزء من التخطيط للعمل التعليمي على مستوى المديرية ، وهذا أيضا جزء من التخطيط للعملية التعليمية كلها على المستوى القومي . وكل هذا التخطيط ينبع من احتياجات البلاد كما توجهه اهداف خطة شاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية . وبذلك يصبح التخطيط طريق انماء الطاقات البشرية واستثمارها على أوسع نطاق .

ويقوم التخطيط على أسس منها :

\* ان يكون شاملا لجميع المشكلات حتى ينهض المجتمع من جميع نواحيه ، فمثلا ، التخطيط في ميدان التعليم لا يمكن أن يتم بمعزل عن التخطيط العام ليزانية الدولة واهدائها فيما يتعلق بحل مشكلاتها الصحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

\* الاعتماد على بيانات احصائية دقيقة حول جميع المشكلات التي نسعى الى حلها .

\* أن تكون الخطط من المرونة بحيث يمكن تعديلها بالحذف والاضافة والتطوير تبعاً لما يستجد من الظروف .

\* أن يشترك في التخطيط افراد الجماعة المعنيون بحل المشكلة ، وبذلك يدركون أهدافها ، ويؤمنون بها ، ويشعرون بواجبهم نحو تحقيقها والمحافظة عليها ويتعاونون فيما بينهم .

\* أن يكن هناك متابعة للخطط في مرحلة التنفيذ لتقف على مدى ما حققناه من نجاح في حلها ، ولكي نتعرف في الوقت المناسب على العقبات التي قد تؤخر تنفيذها ، ونقّبين مدى نجاح الخطة .

وفي الحق انه ينبغي ان يكون التخطيط اسلوبنا في معالجة المشكلات على كافة المستويات . فنحن في حاجة الى التخطيط سواء اكتفى في الأسرة او في المدرسة او في المجتمع المحلي ، او في غير ذلك من المجتمعات .

ومع عناية الديمقراطية بالفرد فانها لا تنسى المجتمع ، فالحياة في المجتمع الديمقراطي تقوم على أساس التعاون بين الافراد ، والتعاون عنصر هام في تراثنا الروحي والاجتماعي ، فديننا يأمرنا بالتعاون على البر والتقوى ، كما ان التعاون اصيل في مجتمعنا العربي .

### **دور المنهج في مساعدة التلميذ على اكتساب السلوك الديمقراطي :**

\* تهيئة الفرص للتلميذ كي يكون انسانا ايجابيا مفكرا لا سلبيا متلقيا للمعلومات ، ومن هنا وجب أن تقوم المناهج على الفهم وحرية التفكير والاحساس بالمشكلات وتحديددها ووضع الخطط المناسبة لحلها .

\* تهيئة فرص الحياة الديمقراطية في المدرسة ، وذلك بشراكتهم في ادارتها ووضع النظم التي ينبغي السير عليها حتى



يدرك التلاميذ أهمية النظام والقانون ويتدربوا تدريبا عمليا على ممارسة الديمقراطية ، مجالس الطلبة ، والاعمال الجماعية التي يقوم بها التلاميذ لتخطيط وتنفيذ بعض المشروعات التربوية التي تحتاج الى تعاون ومشاركة في العمل ، وفي نظام الاسر والمعسكرات الدراسية ، والجمعيات والمناشط المختلفة ، واشراك التلاميذ في تخطيط المناهج وتطويرها كل ذلك فرص متاحة لتحقيق السلوك الديمقراطي وتنميته .

\* ينمي في التلاميذ اتجاهها نحو العمل القائم على التفكير والقدرة على تطبيق الأسلوب العلمي في تنظيمه وحل مشكلاته وتحسينه . ولذلك بالاستفادة من جميع ما وصل اليه العلم في العصر الحاضر من تجديدات وابتكارات في ثنى مجالات العمل والانتاج ، لذلك لا يكفي أن تعتمد الدراسات ونواحي النشاط في المنهج بل ينبغي أن تعمل المدرسة على توجيه التلاميذ توجيها دراسيا ومهنيا يقوم على أسس سليمة وان تغلب المناهج الدراسات العملية على الدراسات النظرية حتى تؤكد قيمة العمل في نفوس التلاميذ فيؤمنون بأن العمل هو الوسيلة الأساسية لخلق حياة اجتماعية واقتصادية مزدهرة .

\* تنمية احساس التلاميذ بمشكلات الحياة في المجتمع وبآماله وخططه للتنمية وبذلك يتحملون مسؤولياتهم في تحقيق رفاهية المجتمع مستقبلا .

\* تعويد التلاميذ احترام بعضهم بعضا وان تكون العلاقات بينهم ومعلميهم علاقات انسانية قائمة على الاحترام والمحبة والتقدير ، لان الاساليب التحكيمية لا تعين التلاميذ على تعلم الحياة الديمقراطية .

## الاسس النفسية للمنهج التربوي

لسنا في حاجة الى القول بأن التربية هي عملية تشكيل للشخصية الانسانية لافراد المجتمع واكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين صالحين في المجتمع في حدود الاطار الايدولوجي لهذا المجتمع . وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز أساسيتين هما : الفرد من ناحية ، والمجتمع الذي يعد له هذا الفرد من الناحية الأخرى .

والمدرسة هي إحدى المؤسسات المسؤولة عن نمو الاطفال نموا يؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها ، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية وجوهرها ، وكيفما كانت الاهداف وكيفما كانت المناهج ، فان هذا لا يؤدي الى شيء ما لم تعتمد كل هذه على فهم حقيقي لحاجات التلميذ وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه . فتقديم أي قدر من الخبرات التعليمية دون دراية بخصائصه وحاجاته ، انما يؤدي بصورة أو بأخرى الى الفشل في بلوغ الاهداف التي يرمي اليها المنهج ، ومن ثم فان دراسة التلميذ تعد أساسا هاما وضروريا يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي .

ان التوصل الى مقترحات سليمة فيما يتصل ببناء المنهج يتم على أساس من سيكولوجية تعلم سليمة ، فعندما نتخذ قرارات تتصل بالمنهج لا بد أن ندخل في اعتبارنا كل ما نعرفه عن طبيعة الإنسان وعن طبيعة التعلم . فمنذ أجيال عدة اختلفت وجهات النظر حول الطبيعة الانسانية ، وقد أثر هذا الاختلاف تأثيرا كبيرا في تشكيل المنهج . فالنظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية ، التي تذهب الى أن الانسان يتكون من عقل وجسم ، اعتبرت أن المعرفة النظرية التي يصل اليها العقل عن طريق التأمل والالهام بعيدا عن مجالات الخبرة العملية تقع

في مرتبة اسمى من الاعمال التي تتصل بالمهن والحرف . وقد ترتب على الاخذ بهذه النظرة ضعف اهتمام المدرسة بالنشاط والعمل والجوانب التطبيقية من الدراسة وتركيز جهودها على النواحي النظرية المجردة .

وسيطرت نظرية التدريب الشكلي على الفكر التربوي بأسره عدة قرون . وتفترض هذه النظرية أن العقل يتكون من ملكات مستقل كل منها عن الآخر ، فهناك ملكة للذاكرة وأخرى للتفكير وثالثة للتخيل وغيرها من الملكات ، وأن وظيفة التربية تدريب كل من هذه الملكات على حدة بما يناسبها من مواد دراسية . فالمواد الدراسية وفقا لهذه النظرية تدرس على أساس النظام المنطقي ، ولذلك نظمت المناهج الدراسية بحيث تشتمل على المواد التي افترض أنها لازمة لتدريب هذه الملكات ، فمثلا ، وضع الثمر - لكي يدرب الذاكرة ، كما وضعت المسائل الرياضية لتنمية ملكة التفكير ... الخ .

وقد ثبت نتيجة للتقدم العلمي في مجالات علم النفس وعلم الحياة أنه ليس هناك انفصال بين الجسم والعقل ، وأن النواحي الجسدية والعقلية يؤثر بعضها في بعض وأن الإنسان ككل متكامل يتفاعل مع بيئته ، فيتكيف لها ويغيرها حتى تحقق له حاجاته المتعددة . ويكتسب الإنسان الخبرة عن طريق تفاعله مع بيئته ، ويتسم هذا التفاعل باشتراك العقل في المرور بالخبرة أي أنه لا توجد خبرة عملية منفصلة عن التفكير ، فالعقل يعطي معنى للخبرة .

والخبرة التربوية تقوم على أساس خبرات سابقة وتمهيدا لخبرات لاحقة ، وترتبط بالسابق واللاحق من الخبرات المتشابهة . والخبرة قد تكون مباشرة أو غير مباشرة والخبرة المباشرة يمر بها الإنسان ماديا ونفسيا معا ، ولهذا كان تأثيرها في النفس عميقا . والخبرة غير المباشرة تتمثل فيما ينقل اليها من خبرات غيرنا . والحاجة الى النوعين من الخبرة ماسة ولا غنى عنها . فالخبرة المباشرة اساسية

لفهم المعاني والرموز والتجريدات ، والخبرة غير المباشرة تمدننا بثقافات عصور وأجيال مضت فتوفر علينا البدء من جديد في فهم بيئتنا الطبيعية والاجتماعية وتمكننا من مواصلة البناء والتشييد والتطور .

ولما كانت الخبرة التربوية تتضمن تفاعلا بين الانسان وبيئته ، كان من الضروري لتحقيق التفاعل الكامل بينهما أن تختار الخبرات في ضوء قدرات الفرد واستعداداته وأن توفّر للبيئة الظروف التي تعين على اتّمام هذا التفاعل .

ونظرا لاختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث حاجاتهم واستعداداتهم فإن تفاعل الأفراد المختلفين مع البيئة الواحدة تختلف عناصره كما تختلف نتائجها ، وهو أمر جدير بالاعتبار في الموقف التعليمي ، على أن الموقف الذي تتوافر فيه عناصر يستطيع كل فرد أن يجد فيها ما يتفق مع حاجاته واستعداداته فهو أفضل المواقف التعليمية ، إذ أنه يعين على تنمية اتجاهات نفسية ايجابية نحو التعلم .

هذا ، والخبرة الكاملة خبرة شاملة تفيد في تنمية مكونات السلوك المختلفة عند الفرد من اتجاهات ومعرفة ، ومهارات وغيرها .

### **النمو الانساني والمنهج :**

ولما كانت التربية عملية تستهدف مساعدة كل فرد على أن ينمو في إطار قدراته واستعداداته نموا موجها نحو تحقيق صالح الجماعة ، وهذا النمو لا يقتصر على المعارف إذ هو نمو في شخصية الفرد من جميع نواحيها ، فإن التربويين يهتمون اهتماما بالغا بتتبع الدراسات والأبحاث التي تتصل بسلوكية نمو الفرد .

والنمو هو العملية التي تتفتح خلالها إمكانات الفرد الكامنة وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية . وعندما نتكلم على نمو الطفل نجد أن هناك أربعة أنواع من النمو هي :

- ١ - النمو الجسمي وهذا يتضمن التغير في الوزن والطول والقوة البدنية والصحة الجنسية وكثير من النواحي الجسمية الاخرى .
- ٢ - النمو العقلي ويشمل النضج الفكري والتحصيل الدراسي وما يتصل بذلك من قدرات عامة وخاصة وتوعية مختلفة .
- ٣ - النمو الاجتماعي ويتضمن قدرة الشخص على ان يتعامل مع الاخرين ، ويكيف نفسه في المجموعة التي يعيش فيها .
- ٤ - النمو الانفعالي وهو القدرة على ان يعيش الفرد حياة متزنة خالية من الصراع النفسي .

ان دراسة الطفل ككل تتطلب منا دراسته من الناحية الجنسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية في اطار القوى الاجتماعية التي تؤثر فيه وتتأثر به ، والتي تؤدي الى تكوين شخصية الفرد . فاذا اردنا ان نعرف ما ندرس في مستوى عمر معين ، فان ذلك يتطلب اشارة الى ما نعرف عن نمو التلاميذ ، وان معرفة الخصائص والمميزات لاشكال التفكير في المستويات العمرية المختلفة ، يحدد انسب الاوقات لتعليم موضوع دراسي معين ، ويوضح ما ينبغي ان يكون عليه تسلسل هذه الخبرات ، وكيف يترجم ما يراد تدريسه الى خبرات قابلة للتعليم . واذا عرفنا كيف يقوم الذكاء بوظائفه ، وكيف تنمى القدرات العقلية ، فاننا نستطيع ان نضع محتوى المنهج الذي يناسب حاجات التلاميذ وقدراتهم ... الخ . كما ان معرفة النمو الكلي للفرد تساعدنا على اكتشاف المدى الكلي للاهداف الممكنة وكيف يمكن للمنهج ان يراعيها .

وقد اظهرت الدراسات السيكولوجية ان النضج والتعلم عاملان متشابكان متفاعلان في عملية النمو ، وان كليهما يعد حيويا للنمو النفسي الطبيعي للانسان .

ويمكن نظريا على الاقل التفرقة بين النضوج والخبرة فسي  
النواحي الآتية :

\* ان النضوج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي  
الكائن الحي ، ويحدث بطريقة لا شعورية اذ يستمر النضوج حتى في  
وقت النوم بينما عملية التعلم عملية ارادية في الغالب تعتمد بصورة  
رئيسة على ظروف البيئة التي تؤثر في الكائن .

\* ان التعلم يؤدي الى ظهور انماط خاصة من السلوك  
المكتسب يميز المتعلم من غير المتعلم والمجرب من عديم الخبرة ،  
بينما تبدو مظاهر النضوج عند جميع افراد الجنس ويتبع النضوج  
اتجاهات عامة تميز الاعداد الواحدة اذا لم يكن هناك ما يعرقل  
سير النضوج وفق هذه الاتجاهات .

\* يعزى النضوج الى عوامل الوراثة ، بينما يعزى التعلم  
والخبرة الى البيئة التي يعيش فيها الفرد سواء اكانت هذه البيئة  
طبيعية ام اجتماعية .

فلكي تنمو خاصية معينة لا بد من نضوجها تلقائيا لانه من الصعب  
على الانسان تعلم شيء يفوق مستوى نضجه - ثم تناولها بالتعلم  
والتمرين في الوقت الملائم ، فيحتاج لها ان تصل الى نهاية نموها الطبيعي ،  
لذلك ليس من السهل تعلم بعض انواع الخبرات في سن مبكرة ، بل  
ان كل خبرة لا تتم الا اذا بلغ الطفل درجة من النمو الطبيعي تؤهله  
لها ، عندها يمكننا ان نحصل على نتائج تربوية سليمة اذا وفرنا  
للأفراد الخبرات التي تلائم نموهم العقلي والاجتماعي والجسمي .  
وبعبارة أخرى ينبغي على المعلم والمسؤول عن تربية الطفل ان يتعرف  
على حقائق النضوج المختلفة وان يعرف شيئا عن نمو شخصيته  
من النواحي الفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية حتى يؤسس  
كل خطوة من خطوات التعلم على اساس سيكولوجي سليم ، فلا

يبدأ بتعليم الطفل مهارة قبل نضوج معدات هذه المهارة الفسيولوجية وقبل حدوث النضوج العقلي الضروري لاستفادة الطفل منها ، ولا يبدأ بتعليمه خبرة معرفية قبل النضوج اللازم لذلك ، لان اهمال حقائق النضوج واهمال معرفة استعداد الطفل المختلف ، كثيرا ما يؤدي اما الى عدم تكيفه لعملية التعلم ، واما الى الاضرار بصحته الجسمية والنفسية والامثلة على ذلك كثيرة ، ففي مجال النمو الفسيولوجي قد يكون عدم نضوج حاسة السمع فيما يتعلق بتمييز النغمات والاوزان سببا في اخفاق بعض التلاميذ في دروس الموسيقى في وقت ما ، واختفاء هذا النقص متى تم نضوج هذه الحاسة .

### **ومن اهم اسس النمو التي تصد اساسية بالنسبة لتخطيط المنهج :**

\* ان النمو عملية متصلة تمتد منذ ان يتكون الانسان الى ان يغارق الحياة . فبالرغم من ان علماء النفس كثيرا ما يقسمون نمو الانسان الى مراحل عدة الا انه لا يوجد فواصل محددة بين هذه المراحل ، وليس هناك تغيرات مفاجئة فكل ما يمكن ان يقال ان هناك تغيرات ملحوظة بالنسبة لمرحلة معينة اذا ما قورنت بمرحلة اخرى . وهذا الاساس يتطلب ان تكون الخبرات التي توفر للطفل في وقت ما ، امتدادا لخبراته السابقة .

\* ان جميع نواحي النمو متصلة متحدة متفاعلة ، فالطفل ينمو ككل من نواحيه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، وتنمو هذه النواحي بدرجات متفاوتة ويتأثر كل منها بالآخر فالجانب الحركي مثلا ينمو نموا مستقلا في بعض النواحي عن النمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي الا انه يؤثر ويتأثر بهذه الجوانب المختلفة . فهو يلعب دورا كبيرا في النمو الاجتماعي وخاصة في المراحل المبكرة من عمر الطفل ، حيث يعتمد في اتصالاته الاجتماعية مع الآخرين على نشاطه الحركي . ولذلك فان اختيارنا للخبرات التربوية ، لا بد ان يراعى فيه الاهتمام بجوانب النمو المختلفة باعتبارها اجزاء متكاملة . كما ان اعدادنا للرد في ناحية ما ، يستلزم العناية بالجوانب المختلفة لشخصيته .

\* ان النمو عملية مستمرة دائمة ، فالطفل في نمو دائم في كل نواحيه — وان اختلفت معدلاته من جانب لآخر — حتى بعد ان يصل الى النضوج او الرشد نراه ينمو كذلك . والفرق بين نمو الطفل والراشد ، هو ان الراشد يستخدم قدراته المختلفة ويحصل على خبرات جديدة تجدد نمو قدراته وتساعد على التقدم اي تساعد على النمو ، وما دام النمو بهذا المعنى عملية مستمرة دائمة عند الاطفال والراشدين على السواء فمعنى ذلك ان عملية التربية ، وهدفها النمو ، يجب الا تقتصر على سني المدرسة ، بل لا بد ان تستمر كذلك بعد تخرج الفرد منها بصرف النظر عن عمره .

\* ان عملية النمو تختلف لدى الافراد من حيث سرعتها ومستواها ونمطها من طفل الى آخر لذلك ينبغي الا نتوقع أن يتعلم جميع الاطفال في سن معينة ، المشي أو الكلام أو القراءة مثلا ، وهناك ايضا اختلافات في مستوى النمو العقلي أو الجسدي أو الاجتماعي أو الانفعالي الذي يمكن أن يصل اليه كل تلميذ في الصف الدراسي الواحد . وعلاوة على ذلك ، فقد انضح ان هناك اختلافات في معدلات النمو بالنسبة للتلميذ الواحد في عناصر نموه المختلفة . فمثلا ، قد يكون نمو تلميذ سريعا في الناحية الجسمية ، بينما يكون نموه متوسطا او بطيئا في الناحية العقلية ، وتطبيق هذا الاساس بالنسبة للمنهج يتطلب الا ينظر المنهج الى جميع التلاميذ في أي مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد ، أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة ، اي أننا لا بد ان ندرك أن بعض التلاميذ يحتاجون في نموهم الى وقت أطول مما يحتاج اليه غيرهم ، كما أن بعضهم سيصل الى مستويات أعلى بكثير من المستويات التي سيصل اليها غيرهم . وهذا يؤكد أهمية مراعاة المنهج للفروق الفردية في نمو التلاميذ . وذلك باحتوائه على انواع مختلفة من النشاط ومجالات متنوعة للخبرات الفعلية ، وأن يكون مرنا بحيث يمكن المعلم من توفير الخبرات التي تلائم تلاميذه ، في نفس الوقت الذي يتيح لكل منهم النمو تبعا لظروفه الخاصة . هذا



علاوة على التوجيه الدراسي والمهني لكل تلميذ طبقا لما تؤهله له استعداداته وقدراته وميوله ومن ثم يحدث نوع من الاتساق بين الفرد ومجال الدراسة والمهنة .

على أن الاهتمام بمراعاة الفروق بين التلاميذ ليس معناه عدم وجود خصائص مشتركة بينهم في كل مرحلة من مراحل نموهم ، فالواقع أن هناك قدرا كبيرا من النواحي المشتركة بينهم . وهذا القدر هو الذي يمكننا من التحدث عن خصائص النمو المشتركة بين الأطفال في كل مرحلة وهو الذي يمكننا من وضع الخطط والمستويات العامة وتدريبهم كجامعات .

والتربية السليمة هي التي تعنى بتخطيط العمل على أساس النواحي المشتركة مع عدم إهمال النواحي الفردية ويراعى أن تكون مناهجها آخذة بعين الاعتبار طبيعة نمو التلاميذ في كل مرحلة وأن تكون متصلة بحياتهم ، مشبعة لحاجاتهم مما يساعد على إطراد نموهم وسهولة تقدمهم في اكتساب الخبرات وتحقيق التكيف الاجتماعي والراحة النفسية .

بينما فيما سبق أن مهمة المدرسة هي التأثير في سلوك تلاميذها تأثيرا منظما لتحقيق أهداف تربوية معينة مشتقة من فلسفة المجتمع وأن تحقيق هذه الأهداف ، يتطلب وسيلة وهنا يأتي ما يسمى بالمنهج وهو مجموع الخبرات التربوية التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة وخارجها مما يترتب عليه تحقيق الهدف ، فمن طريق تدريس المناهج الدراسية بطرق معينة ، يتحقق حدوث التفسير في السلوك الذي يتفق مع أهداف التربية وأهداف المجتمع ، فوظيفة المدرسة إذن لا تتحقق إلا عن طريق عملية تعلم ، فما معنى عملية التعلم ؟

### **التعلم والمنهج :**

عرف بعض علماء النفس عملية التعلم بأنها النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق

ان مرت في خبرته السابقة وهذا مما يساعد على تدح قدراته وتنميتها وتوجيهها التوجيه السليم . ومن نتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات او مهارة او طريقة تفكير او اتجاه او قيمة اجتماعية ، وبعبارة أخرى نحن نستدل على حدوث عملية التعلم بطريق التغيرات الحادثة في السلوك نتيجة خضوع الكائن الحي لموقف تعليمي معين ، فالتعلم عملية لا نلاحظها ملاحظة مباشرة ، انما نستدل عليها بالآثار الناتجة في السلوك . فالتعلم انن تكوين فرضي نفترض وجوده لانه غير خاضع للملاحظة المباشرة .

اما التعليم فهو مساعدة الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بايسر طريقة ممكنة كي تساعده على ان يجابه المجتمع الخارجي المعتد مجابهة صحيحة تيسر له عملية التكيف الناجح .

وقد حاول علماء النفس معالجة تفسير طريقة حدوث التعلم في اداء الفرد اي / التعلم / ورغما عن المنهج التجريبي الذي اتبع في هذه المحاولات ، الا أن ثمة خلافا نشأ بينهم في تفسيرهم لهذه العملية ، فقد احيطت بمفاهيم مختلفة فيما يتعلق بطبيعتها وبكيفية حدوثها ونشأ عن هذا الخلاف تصدد نظريات التعلم ، ولكن لو درسنا تفسيراتها نجد ان كلا منها ينظر الى التعلم من زاوية تختلف عن الاخرى وان كانت انسب للنظريات في الواقع هي أن التعلم يعتبر في سلوك الكائن الحي ، ولان هذه النظرية بهذا المعنى تمس الناحية التطبيقية ، وهي الناحية الاساسية في التعليم ، غاية معرفة يحصل عليها المتعلم تصبح غير ذات قيمة مناسبة اذا لم تكن وظيفية له .

وتختلف عملية التعلم باختلاف القيسم التي تسمى الى تحقيقها . فاما كان المعلم يعتقد أن الحصول على الحقائق والمعلومات هي اهم نتائج التعلم فانه يلجأ الى نظرية في التعلم تنهش مع هذا المفهوم ، ومن الطبيعي أن يكون دليله على التعلم هو القدرة على تجميع المعلومات وليس التعديل الذي يحدث في سلوك التلميذ .

ولكن اذا كان المعلم يعتقد ان القيمة الاساسية في المجتمع الديمقراطي هو نمو التفكير العلمي فمن الطبيعي ان ينظم المعلم العمل في غرفة الدراسة في صورة مشكلات تتطلب الحل او خطط توضع وتنفذ ، وبالتالي يلجأ الى نظرية للتعليم تختلف عن الاولى ... وهكذا .

نرى فيما تقدم ان علم النفس افاد في تطوير عملية التعلم كلها حينما حدد مراحل النمو وخصائصها ، فبين ان الطفل يتميز في كل ناحية من يوم لآخر ، وليست النسبة في النمو في كل النواحي متوازنة وان هذا النمو يحتاج الى معاملة خاصة لكل مرحلة ، فعلى المدرسة ان تعامل الطفل الضعيف النمو معاملة تساعد على تقويته ونموه ، وقد سارت اساليب التربية والتعليم بهذا المبدأ النفسي ، فحددت مراحل التعليم على اساس التطور العقلي والجسمي للأطفال ، وتعددت هذه المراحل بتعدد مراحل النمو ، فاصبحت هناك مرحلة للحضانة ومرحلة للتعليم الابتدائي واخرى للاعدادي وغيرها للتأوي ، وللعالى ، وحددت السن المناسبة لكل مرحلة ، وعملت المناهج والكتب والوسائل وطرق التدريس والانتشطة وفترات العمل والراحة بما يتناسب مع حاجات كل مرحلة ، بل ان العملية التربوية تعد عملية نمو للفرد تؤدي الى زيادة كفايته في التكيف مع بيئته ، وبالتالي زيادة سعادته وطمأنينته .



## الفصل الرابع

### تخطيط - بناء - المنهج التربوي

- قواعد تخطيط المنهج
- مستويات التخطيط في بناء المنهج وتنفيذه •
- من يشترك في تخطيط المنهج •
- معايير المنهج التربوي السليم



## الفصل الرابع

### تخطيط المنهج التربوي

اننا لا نخطط المنهج من نقطة الصفر فهناك مناهج تطبق في المدارس . ويعني التخطيط نظرة مستقبلية تنتهي - ولو مرحليا - بأهداف محددة ومرام يتم وضعها بطريقة عقلانية كما يعني عمل تصميم عقلائي يضع في حسابه ، بقدر ما تسمح به الرؤية والظروف ، والإمكانات القائمة والمتوقعة ، وما يطرأ أو ينتظر أن يطرأ على التعليم والمجتمع من تغيرات كذلك . وبمقتضى هذا التصميم يتم تحريك واقع المناهج أو تبديله الى الأهداف والرامي المحددة ، وينبغي التفريق بين النظرة المستقبلية الممكنة والخيالية المستحيلة .

ولكي يكون التخطيط سليما ومبنيا على أسس علمية فمن الضروري أن يركز على القواعد التالية :

● **مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات** ، وهذا يستدعي ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة وفقا لأهميتها على أساس أن يبدأ التنفيذ بما هو أكثر أهمية ثم بما هو مهم ثم بما هو أقل أهمية ، وهكذا .

● **مراعاة الواقع والإمكانات المتاحة** ، وبدون هذا يصبح التخطيط نوعا من الأحلام .

● **الاعتماد بمفهوم الشمول والتنسيق** ، ينبغي أن يكون التخطيط شاملا لجميع المشكلات حتى ينهض المجتمع من جميع نواحيه ، فلا شك أن كل مشكلة تؤثر في غيرها وتتأثر بها . كما أن التنسيق ضروري للتخطيط في ميدان التعليم لا يمكن أن يتم بمعزل عن التخطيط العام

لميزانية الدولة واهدافها فيما يتعلق بحل مشكلاتها الصحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

● **دقة البيانات والإحصائيات** ، فحل المشكلات يتطلب جمع بيانات وافية دقيقة حولها تعطينا صورة واضحة شاملة عن احتياجاتنا المختلفة وإمكاناتنا وظروفنا الراهنة والمستقبلية ، والمستوى الذي نريد أن نصل إليه . وبذلك يكون التخطيط واقعياً ، معقولاً ، قائماً على أساس علمي متين .

● **الرونة** ، فقد يحدث عند تنفيذ الخطة ظروف لم تكن متوقعة ، أو قد يطرأ أحداث لم تكن في الحسبان ، ويستدعي هذا أفعال تعديلات على الخطة بحيث تسير دائماً نحو تحقيق الهدف المنشود بتخطة كل ما يقابلها من مشاكل وما يصادفها من عقبات . فالتخطيط يمثل نظرتنا الى المستقبل ، والمستقبل غيب .

● **التقويم والمتابعة** ، ينبغي أن تخضع خططنا لعملية تقويم مستمرة تبدأ ببدايتها وتستمر معها حتى الانتهاء منها ، وهو ما يطلق عليه بالتنفيذ الراجعة ، وتهدف العملية الى التأكد من سلامة الخطوات المؤدية لتحقيق الاهداف المنشودة وتساعد على اكتشاف الخطأ فور وقوعه واذن يسهل علاجه أو تلافيه .

**مستويات التخطيط في بناء المنهج وتنفيذه :**

ومن الاتجاهات الميزة لمستويات التخطيط في بناء المناهج وتنفيذها ما يأتي :

● **اتجاه مركزي** ، يتمثل في قيام هيئة من كبار رجال التعليم في الدولة ببناء المنهج ، بتكليف من السلطة المركزية . وهذه الهيئة تتجه في معظم الاحيان الى وضع منهج تفصيلي موحد للمدارس في جميع احاء الدولة لكي تقوم على تنفيذها مفترضة ان هيئات التدريس



في المدارس ليس في مقنورها الاضطلاع بهذا العبء ، وانها ينبغي ان تكون مجرد اداة منفذة . ومبررات هذا الاتجاه :

ا - ان المناهج الدراسية كخطيط لتحقيق اهداف التعليم في الدولة ينبغي ان تقوم به السلطة العليا المسؤولة عن التعليم في البلاد ، وهي السلطة المركزية لكي تضمن تحقيق الاهداف القومية .

ب - ان السلطة المركزية بحكم امكاناتها يمكنها الاستعانة بالخبراء اللازمين لوضع المناهج مما قد لا يتوافر للسلطات المحلية .

ويؤخذ على هذا النظام انه يتنافى مع مبدأ المشاركة الديمقراطية ، فلا يتيح الفرص المناسبة امام المعلمين والمديرين لكي ينموا مهنيًا ، كما انه لا يتيح الفرص امام التلاميذ لتحقيق اغراضهم ، والتعبير عن انفسهم والاشتراك في تحديد مشكلاتهم وتخطيطها وتنفيذها .

وبالاضافة الى ذلك ، فان المناهج الموحدة في جميع المدارس لا تهيء الفرص المناسبة لربط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية ، والاشتراك العملي في حل مشكلاتها والارتفاع بمستواها وبذلك تنعزل المدرسة عن البيئة ، وتفقد الدراسات كثيرا من اهميتها وحيويتها .

● اتجاه لا مركزي يتطل في ان تقوم كل مدرسة او مجموعة من المدارس في كل بيئة من البيئات المحلية بوضع مناهجها على انفراد . وفي هذه الحالة قد تكون عملية المناهج اقرب ما تكون الى المعلم ممثلة لاحتياجات البيئة وظروف التلاميذ .

ينكر هذا الاتجاه تبعية أو خضوع المنهج لسلطات عليا مركزية تحاول فرض شروط ، او توجيهات معينة فيه . وهذا الاتجاه من شأنه ان يضعف الروابط التي يستلزمها التماسك الاجتماعي لاية امة بين الامم . وهناك اوجه تأييد عدة لمناصرة لا مركزية وضع المناهج منها :

١ - ان تخطيط المنهج ينبغي ان يساير الظروف البيئية والمشكلات المحلية ، وهذا لن يأتي عن طريق تخطيط مركزي للمناهج .

ب - ان الديمقراطية تقتضي ان يشترك جميع المشتغلين بالعملية التربوية واولياء الامور في تنظيم الخبرات التعليمية التي تخدم اهداف المجتمع ، ولن يتأتى هذا ما لم يوضع المنهج من جانب السلطات التعليمية المحلية التي تتيج اشراك اكبر عدد من الافراد في تخطيط المنهج .

ج - ان المناهج ينبغي ان تأخذ في اعتبارها حاجات التلاميذ وميولها ، ولما كانت هذه الحاجات والميول تتغير من بيئة الى أخرى ، فان وضع المناهج عن طريق السلطة المركزية قد يكون فيه افعال لهذا الاساس الهام . بل انه ، حتى عند وضع المنهج عن طريق السلطة المحلية ، ينبغي مراعاة المرونة الكافية في المنهج بحيث يسمح للمعلم بحرية التصرف فيه وفقا لظروف الصف الذي يقوم بالتدريس فيه .

ويبين هذين الاتجاهين المتطرفين عدة اتجاهات تتفاوت بعدا وقربا من أحد الاتجاهين : المركزي واللامركزي ، فنجد لجانا تشكل على المستوى المركزي ، يمثل فيها كبار رجال التعليم ، كما تمثل فيها هيئات عن المدارس . وقد تضع هذه اللجان الخطوط العريضة للمناهج ، تاركة التفاصيل او معظمها للمعلم . كما قد تعطى للمدارس حرية التقديم والتأخير والحذف والاضافة ، كل حسب ظروفها . كذلك قد تتشكل لجان تمثل اساسا هيئات التدريس في المدارس وتتضمن الى جانب ذلك خبراء وكبار رجال التعليم ، وتكون وظيفتها تنسيق اعمال لجان وضع المناهج المحلية ضمانا لاكساب المناهج المحلية روحا عامة تستلزمها الوحدة القومية وحق الدولة في الاشراف على التعليم وتوجيهه الوجهة المرجوب فيها . وهذا هو امثل الاتجاهات .

ومن المبادئ العامة التي يكاد يتفق عليها معظم المربين :

● ان يتضمن المنهج جميع الخبرات التعليمية التي تشرف عليها المدرسة .

● ان التعاون واشراك افراد عديدين على مدى واسع في تخطيط المنهج امر مرغوب فيه ، وخاصة في المجتمعات الديمقراطية .

● ينبغي ان تكون عملية تخطيط المنهج عملية مستمرة ، حتى لا تصاب العملية التربوية بالجمود والتخلف .

● ينبغي ان يهدف تخطيط المنهج الى مساعدة المعلم في تدريسه مساعدة ملموسة .

ان المنهج الدراسي لا ينشأ في فراغ ولكنه يتأثر بالاوضاع الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع ، كما يتأثر بخصائص التلاميذ المستهلكين لهذا المنهج وبخصائص وطبيعة المادة او المجال الدراسي الذي يشتق منه المنهج محتواه ، وهناك ثلاثة أسس رئيسة ينبغي ان تراعى عند تخطيط أي منهج وهي :

١ - بناء المجتمع وتكوينه السياسي والثقافي .

٢ - نمو التلميذ ومطالبه .

٣ - الاتجاه الحديث في فهم عملية التربية .

معروف ان في كل مجتمع تيارات ثقافية مختلفة تعكس تصور الناس للأبور وفلسفتهم في الحياة ونظرتهم للواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، كما ان الاعتبارات السياسية للمجتمع تضيئ سبيلها على المناهج الدراسية ، كذلك تؤثر الاتجاهات الدينية باعتبارها تيارات ثقافية على تحديد محتوى المناهج الدراسية .

ويشتق أي نظام تعليمي مكوناته وخصائصه وعلاقاته وأهدافه من المجتمع الذي يوجد فيه ويخدمه ، والسؤال الذي يجب أن يطرحه

مخطط التعليم في اي مجتمع هو ماذا يريد ذلك المجتمع ان يكون ؟ وما الرؤية الاجتماعية التي ارتضاها او تطلع اليها ؟ وماذا ينتظر ان يكون في المستقبل في ضوء ما يمكنه وما يريده وما يعزم عليه ؟ . مثل هذه الاسئلة تدخل مخططي التعليم في سبب فلسفة المجتمع التي تشتق منها الفلسفة التربوية التي تحدد وظيفة المدرسة - اي نوع وشكل المنهج - وبعبارة اخرى ان فلسفة المدرسة واهدافها ، ينبغي ان تستمد من دراسة طبيعة المجتمع الذي نعيش فيه واهدافه ، ومن دراسة طبيعة التلاميذ الذين نقوم بتربيتهم .

والواقع ان تخطيط المنهج يتطلب وقتا وجهدا كبيرين في التوصل الى اهداف التربية بعد دراسة واقع المجتمع وفلسفته ، وسيكولوجية النمو وسيكولوجية التعلم ، واخذ آراء المتخصصين في تحديد ميادين الدراسة ، كما انه يتطلب جهودا كبيرة لتحديد الوسائل التي تؤدي الى تحقيق الاهداف التربوية ، مثل انواع النشاطات المختلفة - الجمعيات المدرسية ، والنوادي ، والنواحي الرياضية والاجتماعية - والتوجيه وخدمات البيئة والعلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي والعلاقات الانسانية - كالعلاقات بين المعلمين والادارة ، والعلاقات بين المعلمين والتلاميذ - وكذلك الخدمات المدرسية كالنواحي الصحية والمكتبة والترفيه وما شابه ذلك .

### من الذي يشترك في تخطيط المنهج ؟

من الامور التي يدور حولها الجدل في الميدان التربوي : على من تقع مسؤولية تخطيط المنهج ؟ وسنحاول فيما يلي توضيح بعض ادوار المشتركين في عملية تخطيط المنهج .

### ١ - القيادة على مستوى الهيئات المركزية :

وتتضمن المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والقيادة التعليمية

المحلية ، ومن يشترك معهم من الخبراء (١) كأعضاء اللجان ، ويجب أن يتعاون الجميع كل حسب قدرته ، فالهيئات المركزية بما يتوافر لها من خبراء قادرة على رسم الاطار العام متضمنا التنويه عن الجوانب الاساسية بما يتفق مع التخطيط العام للدولة ولا سيما ما يتصل بالجوانب القومية والتخطيط الاجتماعي والاقتصادي ، وتستطيع ايضا المشاركة في تخطيط المناهج بإمداد المدارس بالمطبوعات الارشادية للمنهج وبالمواد التعليمية ولا سيما المتصلة بالجديد في المسواد الدراسية كالوسائل التعليمية .

## ٢ - نور المعلم :

التربية الحديثة تعترف للمعلم بأهميته في تخطيط المناهج ولذا تمنح له الحرية اللازمة في تخطيط الخبرة التربوية لتلاميذه سواء داخل حجرة الدراسة او خارجها ، هذا مع اشراكه في لجان تخطيط المنهج .

ان عزل المعلمين ورجال الادارة المدرسية من عمليات تخطيط المناهج وتطويرها يفقد هذه العمليات أحد الاسس الهامة التي ينبغي أن تقوم عليها وهو خبرات هؤلاء ، الذين يمارسون عملية التعليم في واقعها الفعلي . ان قيمة اشتراك المعلمين بصورة ما في تخطيط وتطوير المناهج تظهر في ناحيتين اولاهما : انهم قادرون على اعطاء البيانات الاساسية اللازمة لعملية التخطيط والتطوير مثل مستوى الطلاب الحالي ، ومدى امكانية تدريس موضوعات المنهج والامكانيات المتوافرة في المدارس ، وثانيتهما ، انهم اذ ينسهبون في عملية التخطيط يضمنون وجود الاطار الفكري الموحد الذي يجمع عمليات التخطيط وعمليات التنفيذ ، ومن ثم تزال الفجوة بين المنهج الموضوع وبين المنهج المنفذ فعلا داخل حجرات الدراسة ، فالمعلم هو المسؤول الاول والاخير عن تطبيق المنهج وتنفيذه .

---

( ١ ) علماء التربية المتخصصين وعلماء النفس ذوي الدراية بطبيعة الانسان ووسائل نموه

وخصائص كل مرحلة ، وعلماء الاجتماع .

ولكن كيف يتم اشراك المعلمين في تخطيط المنهج ؟ هناك سبل عديدة بذلك . مثل - ان يجري جهـر بحصـيط المنهج استـمعاءات للـحصـون على آراء المعلمين في القضايا المثارة بشأن المنهج . او قيام المتـرفـين التربويين أثناء زيارتهم للمدارس بمناقشة المعلمين في المناهج الموضوعه والوصول من ذلك الى تقارير تتضمن صورة واقعية عن آراء المعلمين وعن أوجه النقص التي ظهرت منذ تنفيذ المنهج ، على ان تؤخذ هذه التقارير كوثيقة هامة عند مراجعة المنهج . او اشراك بعض المعلمين في لجان تخطيط وتطوير المناهج ولكن هذا الاسلوب شكلي لا يضمن تمثيل آراء المعلمين تمثيلا حقيقيا . وكذلك تشجيع المعلمين على التجريب مع نشر خبراتهم في هذا المجال كنوع من الاثراء في الفكر التربوي بين المعلمين مع اخذ نتائج تجاربهم في الاعتبار عند تطوير المنهج .

ان اي تطوير في المنهج — وخاصة الجوهرى منه — ينبغي أن يصحبه تدريب للمعلمين يضمن وعيهم بأهمية هذا التغير وفهمهم له ولأسبابه وتعرفهم على أسلوب تحقيقه .

### ٣ — دور التلاميذ :

يستند المناهون بأهمية اشراك التلاميذ في تخطيط منهجهم الى ان افضل النتائج التعليمية هي الناتجة عن الخبرة ذات المعنى وذات الهدف بالنسبة للمتعلم نفسه . فـدور التلاميذ في تخطيط المنهج مرتبط بدور المعلم ، ذلك ان التخطيط المشترك بينهم وبين معلمهم للخبرات التعليمية في الصف يحدد أنواع الخبرات ومداها ، واساليب العمل التي يمارسون بها دراستهم . ويزداد دورهم في التخطيط في مجال النشاط المدرسي حيث تعطي لهم الحرية في تقرير أنواع النشاط والتخطيط لها .

### ٤ — دور الآباء والمواطنين العاديين :

ان المدارس مؤسسات اجتماعية ولذا فهي ملك للمواطنين ،

وينبغي أن يهتموا بما يجري فيها . ولكن ما دورهم بالنسبة لتخطيط المناهج ؟

هناك اختلاف في آراء المربين حول هذا الدور ولعله من المناسب أن يشترك هؤلاء المواطنون في الجوانب التي يستطيعون أن يفيدوا فيها في تخطيط المنهج مثل ، تحديد أنواع النتائج المرجوة من الخبرات المدرسية وتقويم سلوك التلاميذ للتأكد من . ما يتحقق من نمو نحو الاهداف المنشودة حتى يمكن تخطيط الخبرات التالية بطريقة افضل ، ذلك أنهم وحدهم الذين تتاح لهم فرصة رؤية التلاميذ يعملون في ظروف متنوعة وطبيعية .

على أن بعض الافراد من عامة المواطنين في استطاعتهم أن يساهموا ايضا كخبراء في مجالات تخصصاتهم عند تخطيط الوحدات أو زيارة المدارس والتحدث الى تلاميذها . ومن المستحسن أن يقتصر اشراك المواطنين العاديين على مناقشة السياسات التعليمية دون التدخل في الاساليب الفنية للتعليم التي ينبغي تركها للمعلمين والمختصين .

لقد أدرك المربون في السبعينات أن النظريات والتجارب الكثيرة والخاصة بتخطيط المناهج ، والتي امكن احياء بعضها لتلائم مقتضيات العصر وتطوراته لم تعد ذات فائدة بالنسبة للعملية التعليمية السليمة ، وانه يمكن القول أن معظم مساوئ التخطيط المنهجي سواء منها الحديث والتقليدي تعزى الى الفشل في إبراز افتراضين اساسيين يصلحان للتخطيط المنهجي وهما :

**الاول :** أن يكون الهدف من التعليم هو أن يقبل الفرد التعليم الذاتي المستمر ويمارسه وأن تتخلص المدرسة من مفهوم أن التعليم هو ما يتم في نطاق المدرسة ليس الا ولا بد للعملية التربوية أن تستمر الى ما بعد الدوام المدرسي وأن لا تقنوم على مساقات محددة ، يدرسها

التلاميذ ، بل يعطون فرصة الاختيار . لان ذلك اُدعى الى نشويبتهم  
فالعالم بأسره يشكل صفا دراسيا فذا فريدا من نوعه والحياة خير  
معلم ومؤدى هذا كله التكامل في اهداف المنهج والمدرسة بشكل يجعل  
المتعلم قادرا على مواكبة ما يجد من تغير سواء على الصعيد  
التربوي او الاجتماعي .

**الثاني :** ان يشترك المتعلم بشكل فعال في التخطيط لمنهجه ،  
وان تكون المدرسة مكانا له قيمته من وجهة نظر التلاميذ وذلك باحداث  
مساقات ذات صلة برغباتهم ومتطلباتهم ويحسون بأهميتها وفائدتها  
لهم ، ويتم كل ذلك باشراف المعلم وتوجيهه لما هو مفيد للتلاميذ ،  
ولكنه لا يستطيع ان يلزمهم بقبوله .

ان الاخذ بالتخطيط العلمي في التربية يعني ( عقلنة ) التعليم  
وتوجيهه على بصيرة في حركته نحو المستقبل ، ومن اهم القطاعات  
التي تحتاج الى عقلنة وتوجيه على بصيرة قطاع المناهج — فلا بد  
من توفير الكفاءات القادرة على التخطيط لتطوير المناهج وعلى  
الاتصال والتعاون والتكامل بالفعل .

غير انه من الانصاف الا نحمل المناهج اكثر مما تطيق ، فالمناهج  
كنظام جزء من كل هو نظام التعليم ، بل ان هذا الجزء متداخل مع  
انظمة اخرى فرعية مثل نظام المعلم ونظام الابنية المدرسية ونظام  
التمويل ... كذلك ينبغي ان ندخل نظام المجتمع الكبير الذي يوجد  
داخله التعليم ، اي القوى الاجتماعية التي تتحكم في النهاية في التعليم  
ومناهجه وتؤثر في تطورها ايجابا وسلبا ، سواء اكان ذلك على الصعيد  
السياسي وما يتصل به من ادارة عامة ، او الاقتصادي مثل معدلات  
النمو وقضايا التمويل او الاجتماعي مثل العادات والتقاليد ومصالح  
بعض الطبقات والجماعات الضاغطة .



يتبين لنا مما تقدم أن تخطيط المناهج الدراسية ليس بالعمل السهل ، وإنما يتطلب جهدا كبيرا وحذرا دائما حتى لا يغفل مخطوطو المناهج أي عنصر من عناصره المتسرر وضعها . ودور المخطط يشبه الى حد كبير دور المهندس المعماري الذي يخطط لعمارة ما ، فإن كان تصميمها سليما كانت العمارة ثابتة وراسخة . ويبحث هؤلاء المتخصصون في تصميم المناهج قضايا كثيرة : كيف يكون شكل المناهج ؟ وما وحداتها أو محاورها ؟ وما أوزان هذه الوحدات أو المحاور ؟ وكيف تصاغ لتتناسب مع قدرات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية وفي نفس الوقت تسد حاجات اجتماعية بعينها ؟ وإلى أي حد يمكن تنويع المناهج داخل التعليم الواحد ، وكيف يكون ؟ وأي منطق تتبع في تدرجها ؟ وماذا يدخل في نطاق المدرسة من المعارف والمفاهيم والخبرات والأنشطة ، وماذا ينتقل الى مؤسسات ثقافية غير المدرسة تظهر في المجتمع والمحيط بحكم التطور ؟ ثم كيف يمكن التنسيق بين هذا الذي يقدم داخل المدرسة وخارجها ؟ وما الوسائل التعليمية والتقنيات الجديدة التي يمكن ادخالها في التعليم اقتصاديا في الوقت وزيادة في كسب المعارف والمفاهيم وتحسينا للفاعلية التعليم ؟ وما أساليب تقويم الدراسة ؟ وما طول اليوم المدرسي والعام المدرسي وما الوحدات الزمنية التي تنسجم مع وحدات المناهج ومحاوره الجديدة ؟

وفي هذه المرحلة كذلك يبدو ضروريا بحث قضايا خاصة مثل مناهج المتفوقين ومناهج الموقنين ومثل التدفّق الطلابي والاهدار ومثل مناهج العمل في التعليم وعلاقتها ببنية المهنة ، ومثل الاستخدام الأمثل للتقنيات الجديدة في التعليم ... الى غير ذلك .

### معيار المنهج السليم :

هناك عدة تساؤلات ، تعتبر أجوبتها الإيجابية معايير يمكن الحكم بموجبها على سلامة المنهج من حيث بناؤه وتطويره وتنفيذه وهي :

— هل الاهداف التربوية واضحة محددة مفهومة من قبل المسؤولين أو من يهمهم امر التعليم ؟ وهل هي شاملة واتعية ؟

— هل تم تخطيط المنهج بشكل شامل ؟ من حيث الاهداف ، وتنظيم المحتوى وشموله للحقائق والمعلومات الجوهرية الاساسية المناسبة للدراسة ، واساليب التدريس ، والتقويم ، وتنظيم الفرص التعليمية ؟ هل تم تخطيط المنهج بشكل مرن بحيث يتم تطويره كلما لزم الامر ؟

— هل راعت الخبرات التربوية التي يحتوي عليها المنهج مستويات الطلبة ؟ وهل هي مطابقة للاهداف التربوية ، مساعدة على تحقيقها ؟ وهل الفرص التعليمية ممكنة تهيئتها لهذه المستويات التعليمية وغير مكررة ؟

— هل اشرك المعلم والتلاميذ والاباء ، والهيئات العامة والمهنية في تخطيط المنهج ؟

— هل خطة المنهج واضحة للمعلم والتلاميذ ؟ وهل شاركوا في اعدادها ؟ وهل هم مقتنعون واعون لها ؟

— هل كان المردود الناتج — التغذية الراجعة — ملائما لحاجات التلاميذ والمعلمين الآخرين ؟

— هل هناك هيئة — لجنة — تقويمية مسؤولة لمواجهة الصعوبات التي تنجم اثناء تنفيذ المنهج ؟ وعمل ما يلزم ؟ والاطلاع على الاقتراحات ومواكبة التجديدات في ميدان المناهج ؟ اي ما نصيب البحث العلمي في مراجعة المناهج وتطويرها ؟

— هل خطط المنهج في ضوء الحاجات التربوية لذلك المجتمع ؟ وهل وضعت المناهج وتضع في الحسبان مطالب التنمية الاقتصادية ؟

ما مدى ارتباط المناهج بالعمل في الزراعة والصناعة والتجارة وغيرها من الأنشطة ؟ الى اي حد تسهم هذه المناهج في خلق الشخصية المنتجة أو المستعدة لان تكون منتجة ؟ هل نجحت المناهج في تطوير اقتصاد المجتمع ؟ وبمعنى آخر هل نجح تطوير المناهج بحيث ساهم في جعل التعليم استثمارا حقيقيا للمال والانسان في ذلك المجتمع يحرص على تنميته ضمانا لنموه الاقتصادي ؟ والى اي حد تخلق المناهج في التلاميذ صفات ومقومات تجعلهم عناصر صالحة في ادارة ولادة عليبة في الدولة والانتاج والمنزل ؟

— اين التكنولوجيا في مناهج التعليم ، سواء اكانت هذه التكنولوجيا مادة دراسية ام تكنولوجية عقلية ام تكنولوجيا آلية تتمثل في مبيعات على التعليم ؟

— الى اي حد تعبر المناهج عن تطور ثقافة المجتمع وتجديدها ؟ والى اي حد تحاول — حتى في ادارتها — ان تعكس قياا تقديبية ؟

— ما المهارات العقلية — من قدرة على التفكير السليم والنظر الموضوعي والمقارنة والنقد البناء التي تنبها المناهج من اجل الانفتاح على العالم الخارجي ؟ وبخاصة المتقدمة منها — في مجال التعليم والمناهج والتعرف على الاتجاهات الحديثة والمعاصرة فيهما ، ودراسة حدود مدى كيفية الافادة منها ؟

— الى اي حد خدمت المناهج وتخدم قضية الوحدة الوطنية والقومية ؟ هل هذه القضية من منظور المناهج والتعليم مجرد اهتمام بتدريس اللغة العربية وزيادة دروسها أو التوعية بها في دروس التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية ؟ وماذا قدمته وتقدمه المناهج من معاني ومهارات وادوات الصمود ضد قوى العدوان على الارض العربية من اجل ماعليتها والتغلب عليها ؟



## الفصل الخامس :

### تنظيمات المناهج التربوية

- تنظيم المنهج في صورة مواد  
دراسية .
- تنظيم المنهج في صورة  
نشاط .
- تنظيم المنهج في صورة  
وحدات .
- التنظيم المحوري للمنهج .
- تداخل أشكال التنظيمات  
المنهجية .



## الفصل الخامس

### تنظيمات المناهج التربوية

#### اهمية تنظيم المنهج :

ان الاسلوب الذي ينظم به المنهج يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة الى تلاميذها ، ومدى اتساعها وعمقها ، وكيفية متابعتها وتماسكها واستمرارها وذلك حتى يعرف كل مسؤول في المدرسة ، والمهتمون بالتربية صورة المنهج الذي يراد تنفيذه وبعبارة اخرى ان تنظيمات المناهج ليست الا طرقا منظمة للمنهج ومنسقة لانواع النشاط المتضمنة فيه .

#### اشكال تنظيمات المناهج :

تنفق المناهج جميعا ، تقديمها وحديثها في احتواء كل منها على عناصر المنهج الاربعة وهي الاهداف والخبرات ، والطريقة ، والتقويم . لكن هذه المناهج تختلف فيما بينها في مفهوم كل منها لكل عنصر من هذه العناصر .

فمن المناهج ما يقتصر هدفها على تثقيف عقول التلاميذ . ويتمثل تحقيق هذا الهدف في المواد الدراسية التي يطلب من التلميذ في المدرسة معرفة حقائقها وتحصيل ما تشمل عليه من مفاهيم ومدرجات بأي طريقة من الطرق دون اعتبار للتلميذ واستعداداته والمؤثرات التي يخضع لها او على الاقل دون وضع ذلك في الاعتبار المناسب . ويقتزن بهذا كله اجراء امتحانات للتأكد من مدى محافظة التلميذ . ونظرا لان تركيز الاهتمام في هذه المناهج ينصب على المعلومات والحقائق

التي تتضمنها المواد الدراسية فقد عرفت بمناهج المادة ، او المناهج التقليدية (١) .

وثمة مناهج اتخذت نمو التلميذ هدفا لها ، ونظرت الى الخبرات نظرة واسعة تجتمع فيها المعرفة والعمل ، وذلك في مواقف تعليمية يهيئها المعلم لتلاميذه داخل حجرة الدراسة او خارجها او خارج المدرسة على حد سواء . وفي هذه المواقف يكون نشاط التلميذ واجابته وسيلة اكتسابهم للخبرات . ويكون هذا النشاط مبنيا على ميولهم ورغباتهم ووفق قدراتهم . كما يتخلله تقويم مستمر يتضمن جوانب شخصيات التلاميذ ومدى نموها ، مع التأكد من ان هذا النمو يسير نحو الاهداف المنشودة التي سبق تحديدها بالاتفاق عليها .

وفي الحق ان المنهج لا يمكن ان يكون مجموعة من الخبرات المفككة المتناثرة التي يمد كل منها مناسبا في ذاته دون نظر الى ما يربط بين هذه الخبرات من علاقات . وانما المنهج كل متماسك يشد بعضه ازر بعض ويتوقف نجاحه على ما بين اجزائه من وحدة وقوة تماسك ، بل هو نظام مترابط وجسم عضوي اذا اهتز منه جزء تداعى له سائر الاجزاء .

يبين لنا مما سبق ان اشكال تنظيمات المناهج تدور حول قطبين اساسيين هما : **المادة الدراسية ، والتلميذ .**

ومن اشكال التنظيمات المنهجية السائدة الآن في المجال التربوي ما يلي :

---

Functional	( ١ ) التعليم التقليدي ، غير وظيفي
Idealism	المنشقة من الفلسفة المثالية
الحيوانية	نبقت جذوره في الاسس الفلسفية



## تنظيم المنهج في صورة مواد دراسية

الفلسفة التي يستند عليها هذا التنظيم المنهجي هي ان كل مادة دراسية تمثل ميدانا من ميادين الخبرة البشرية في تاريخنا الطويل ، وان نمو الفرد يجب ان يتم عن طريق خبرات الجنس البشري . ومن ثم ، فالمادة الدراسية وسيلة مشروعة ليتحقق بواسطتها نمو الطفل في ناحية من نواحي شخصيته . فالمعرفة تنظم في شكل مواد دراسية ينفصل بعضها عن الآخر فيدرس التاريخ مثلا منفصلا عن الجغرافية وعن الاقتصاد وعن الاجتماع . ويسر تدريس كل مادة دون مراعاة لما يدرسه التلاميذ في المواد الاخرى ، وقد يدرس التلاميذ تاريخ دولة في عام ، ثم يدرسون جغرافيتها او ادبها في عام آخر ، مع انه لو اقترن هذا بذاك لكانت الدراسة اجدى .

ولان السيطرة على المادة الدراسية هي المطلب الرئيسي ، فالشرح او التلقين هو الطريقة السائدة للتعليم ، والكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة . ويتركز تقويم الطالب في امتحان يدور في مجال المواد الدراسية .

ويعتبر هذا التنظيم من اكثر انواع اشكال التنظيمات المنهجية انتشارا لانه اقدمها في الوضع وفي التدريس ، واكثرها سهولة في التخطيط والتنفيذ والتقويم . هذا علاوة على ان المعلمين الذين كان اعدادهم قائما عليه يدعمونه كما ان الجامعة على الجملة تأخذ به وتحساج اليه .

### خصائص تنظيم منهج المواد الدراسية ونقده :

● يجعل المادة الدراسية والمعرفة النظرية محور اهتمامه وعنايته ويفترض افتراضا ان مجرد تحصيل المعرفة والمعلومات يؤدي الى القدرة على التصرف في مواقف الحياة - وهو وهم لا يستند الى اساس ، فليس كل ما يعرفه الانسان يعمل به . وهو بهذا الافتراض ينظر لهذه المواد على انها غايات لا وسائل .

### ● أساس التنظيم العلمي في هذا المنهج التجريد "Abstraction"

واول مظهر من مظاهر التجريد تقسيم المعرفة الى علوم ، يعالج كل علم منها ناحية واحدة من نواحي الحقيقة في معزل عن غيرها من النواحي التي لا يمكن عزل بعضها عن بعض في الواقع . ثم ان كل علم من العلوم قد وضع على صورة مجموعة منظمة من الافكار " System of thoughts " مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث تبدا بالحقائق العامة ثم تسير تدريجيا نحو حقائق اقل تعميما تستنبط من الاولى ، الى ان تصل في آخر الامر الى التفصيلات الجزئية والتطبيقات العملية .

ولا شك ان المنظمات الفكرية لا تمثل بداية عملية التعلم بل نهايتها ولا تمثل نشأة العلم بل المرحلة الاخيرة في تطوره . وهو يجزئ الخبرات التعليمية بطريقة غير طبيعية ويضع حدود بين تلك الخبرات قلما توجد في الحقيقة . فحين يقابل الانسان مشكلة في حياته ، فإنه يحاول حلها مستخدما المعلومات التي يجدها ناعمة دون النظر الى التقسيم المنطقي للمواد . فالتلميذ لا يجد في تنظيم منهج المواد المنفصلة علاقة كبيرة تربط بين المواد التي يدرسها فهي اجزاء منفصل بعضها عن البعض الآخر .

### ● يتنظر على المعلم مهم تلاميذه ، ما دام التدريس مركزا على المادة الدراسية :

● يخطط المتخصصون المواد مقدما فلان المادة الدراسية هي الأساس ولها تنظيم ثابت فان اعدادها يعد امرا ممكنا وسهلا .

● يعتمد اساليب للشرح والتلقين ويهمل الجانب العلمي في الدراسة ، فالمعلم في المواقف التعليمية ايجابي والطلاب سلبي يقتصر على استقبال المعلومات منه وأجباره على حفظها .

● لا يدعم القيم الديمقراطية التي تقوم على حرية الاختيار والتدريب على العمل الجماعي والتعاون والتفكير العلمي والعمل ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فهو لا يعترف بما بينهم من اختلافات في القدرات العقلية والاستعدادات الفطرية والظروف البيئية وغير ذلك . هذا علاوة على اهماله نواحي نمو وتطور التلميذ وخاصة في نواحي نموه الجسدي ، وتطوره الاجتماعي ونضجه العاطفي . فالمعلم يعد الدرس لا لتلميذ معين لكن لتلميذ افراضي يتخيل المعلم انه يمثل التلميذ المتوسط وفي هذا عدم انصاف للأذكى والضعفاء من التلاميذ .

● يهمل الى حد كبير حاجات البيئة والمشكلات الاجتماعية السائدة فالتلميذ الذي يدرس على نظام منهج المواد الدراسية المفصلة ، قد يعرف كثيرا عن الحروب والغزوات المختلفة اكثر مما يعرف عن أي صناعة حديثة في بلده ، او عن طبيعة النظم الاتصالية والسياسية فيه . وهذا مما يعده عن مواقف الحياة اليومية ويضعف تأثير الدراسة كلها في خلق شخصية متكاملة فعالة ، فالمسألة الدراسية التي يدرسها عديمة المعنى أو تكاد ، وبذلك تكون الطريقة الوحيدة المبتكرة هي حفظ الحقائق واستظهارها دون أن تمس شخصية التلميذ أو تؤثر في سلوكه ، أو ماله قيمة في بيئته .

● يفرض على التلاميذ دراسات يملأها التنظيم المنطقي للمادة على حساب ما هو أهم بالنسبة لحياة التلميذ .

● يعتمد طرق التكوين التقليدية التي تقتصر على الجوانب التحصيلية من أعمال التلاميذ أمام النشاط المدرسي فيقسم بمعدل عن المقررات الدراسية ، ولا مجال لتكوينه ونظرا لأهمية تحصيل تلك المواد فإن المعلمين يفضلون جهدهم ليمكنوا تلاميذهم من إتقانها كمنهجهم يحرصون على السير وفق المنهج الموضوع ووفق الكتاب أو الكتب المقررة .

وهناك من المربين من يجد ان النقد الموجه لهذا التنظيم المنهجي مبالغ فيه ، وان عدم اتفاق هذا التنظيم مع الاسس السيكولوجية السليمة يرجع غالبا الى الطرق المتبعة في تدريس المواد الدراسية لا الى المواد ذاتها . فقد يستخدم كثير من المعلمين الواعين منهج المواد بفاعلية كبيرة وذلك بتعريف تلاميذهم باهداف واهمية ما يدرس لهم ، ويربط اوجه النشاط المختلفة بالخبرات السابقة لهؤلاء التلاميذ ، وباستخدام الخبرات المباشرة بقدر الامكان كأساس يسهل استنتاج المبادئ والمفاهيم منه - اي العناية بالنواحي العملية والتطبيقية والسلوكية - هذا بالإضافة الى أن الفلسفة التي تسلم عليها هذا التنظيم لم تكن تقصد مجرد استظهار هذه المواد ، وانما كانت تقصد القيمة الاجتماعية لهذه المواد فاللغة ضرورية للتفاهم بين الفرد والجماعة والحساب يعلم لانه يجعل الفرد قادرا على حساب معاملاته المختلفة محتاجته اليه ماسة وضرورية في حياته .

### تحسين تنظيم منهج المواد الدراسية

ومن عرضنا السابق نستطيع أن نقول أن هذا التنظيم المنهجي بالرغم من النقد الموجه اليه سيطر التنظيم السائد في مدارسنا لفترة ما أو على الأقل في جزء منها فتصميم المدارس الحالية ، وأنظمة الامتحانات العامة وأسس القبول في الجامعات ، وتأييد رجال الجامعات له ، كل هذه مؤشرات تدل على استمراره وهيئته ولا يمكن تجاهلها .

هذا وقد قامت عبر التاريخ محاولات لتحسين تنظيم منهج المواد الدراسية وتأثرت هذه المحاولات بتطور البحوث التربوية والسيكولوجية واتخذت هذه التحسينات أشكالا عديدة أهمها محاولات أطلق على احداها : منهج المواد المترابطة ، وأطلق على الثانية منهج المجالات الواسعة ومحاولة تالفة كانت عبارة عن اعادة تنظيم المواد .

## منهج المسواد المترابطة :

نشأت فكرة الربط بين المسواد الدراسية نتيجة لمحاولة قام بها يوحنا فردريك هربارت الالماني ١٧٧٦ - ١٨٤١ ، بعد استفادته من المحاولات السابقة التي تمثلت بخاصة في الاعمال التي قام بها بستالوزي العالم التربوي السويسري .

تركزت طريقة هربارت على تحسين الاداء في نطاق الدائرة التقليدية ، فقد دعا الى ضرورة الربط بين مسواد المنهج ، ونادى بجعل الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة لدى المتعلم ، خطوة أساسية من خطوات طريقة التدريس التي اشتهرت باسم طريقة هربارت .

### خطوات هربارت الأساسية في التدريس كانت اربعاً وهي :

الوضوح ، والربط ، والنظم ، والطريقة . ثم جاء اتباعه وفصلوا هذه الاربعة وغيروا في مسمياتها حتى استقرت في النهاية على خمس خطوات هي : المقدمة ، والعرض ، والربط ( المقارنة ) ، والعيم ، والتطبيق .

ومن الانصاف ان نشير الى ان هربارت لم يعتبر هذه الخطوات محددات للدرس لا يصح للمعلم ان يحيد عنها ، ولكنه على العكس من ذلك دعا الى تفريها اذا اقتضى موضوع الدرس ذلك ، وبعبارة اخرى ربط الطريقة بموضوع الدرس وجعلها تسايره في اقتضاءاته دون ما تعصب لطريقة معينة .

### خطوات هربارت المقترحة في التدريس هي :

#### الخطوة الاولى : المقدمة

وتعني تهيئة عقول التلاميذ للخبرات التربوية الجديدة عن طريق ربطها بالخبرات السابقة .

## الخطوة الثانية : العرض

ويتصدد به عرض الافكار الجديدة وتوضيحها ، والكشف عن مقوماتها الاساسية ، وجزئياتها التي يرتبط بعضها ببعض بما يكون الفكرة العامة . وتتقضي هذه الخطوة المشاهدة والمباشرة العقلية أو استخدام الصور النمائج وضروب الوصف بحيث يكون العرض حيا ، فيتخيل التلميذ انه أمام ادراك حسي مباشر .

## الخطوة الثالثة : الربط

ويتصدد به توضيح الصلة الحقيقية بين هذه الخبرات التربوية الجديدة والسابقة ، بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدي بعضها الى بعض بشكل منطقي .

## الخطوة الرابعة : التعميم

ويعني الوصول الى الفكرة العامة التي تندرج تحتها جزئياتها ، بحيث تظهر هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته غير مختلط بما اندرج تحته من جزئيات . وتتقضي هذه الخطوة التكرار والامثلة الكافية ووضوح اللغة مما يساعد التلميذ على فهم العلاقة بين المدرك العام وما سيندرج تحته من جزئيات .

## الخطوة الخامسة : التطبيق

ويحدث هذا عن طريق مظاهر النشاط المختلفة التي يطبق التلميذ فيها ما تعلمه من مواقف الحياة الخاصة به . وفي هذه الخطوة تكون الاسئلة التطبيقية والمناقشات التي تظهر مدى سرعة التلميذ في استخدام معلوماته عند الحاجة .

والشيء الذي يمتاز به المنهج المترابط أن فيه جهدا مقصودا لربط السواد المختلفة بعضها ببعض ، حتى تخدم كل منها الاخرى من حيث التفسير والتكميل ، ومن امثلة ذلك أن تدرس جغرافية بلد في السنة نفسها التي يدرس فيها تاريخه ، وقد يربط التاريخ بالادب ،

فكثيرا ما توضح قطعة أدبية - نثرا ونظما - بعض الحوادث السياسية والتاريخية . ويمكن الربط أيضا بين الاقتصاد والاجتماع والطبيعة والكيمياء ... الخ ، ومنها أيضا تفاهم معلم اللغة مع معلمي المواد الأخرى وأخذ ما سيعرضون له من الالفاظ والمصطلحات وجعلها موضوعات للدراسة في دروس المطالعة أو التنجى .

والواقع أن مدى الارتباط بين المواد المختلفة يتوقف على العلاقات التي تقوم بينها ، كما يتوقف على مدى الملم المعلمين بهذه المواد ، والعلاقات التي يمكن أن تقوم بينها ، وما من شك أن هذا التنظيم المنهجي يؤدي الى بعض الاهتمام بدراسة المواد خاصة إذا لمس التلاميذ العلاقات بين المواد المختلفة .

### منهج المجالات الواسعة : The Broad Fields Curriculum

يقوم هذا التنظيم المنهجي على أساس الجمع بين المواد ذات الموضوع الواحد أو المتشابهة بعضها الى بعض ، أي إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد التي تنتمي الى مجموعة واحدة . فمثلا ، تمزج الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ومشكلات المجتمع فتصبح مادة واحدة تسمى الدراسات الاجتماعية وبذلك يقل عدد المواد ، فتصبح في مجموعها بضع مواد ، كل منها تمتد الى ميدان واسع من ميادين المعرفة ، بدلا من بضع عشرة مادة مستقلة كل منها يعالج ميدانا مستقلا من ميادين المعرفة . آذن تستهدف هذه المحاولة معالجة ظاهرة تكسب المواد الدراسية ووجود الفواصل العادة بينها .

وإذا لمضنا النظر في هذا التنظيم المنهجي نجد أنه منهج مواد في أساسه ، وأن الاختلاف بينه وبين منهج المواد المنفصلة يرجع الى اختلاف طريقة اختيار وتنظيم المواد الدراسية .

والواقع أن منهج المجالات الواسعة يعد ملائما للتلاميذ في مراحل التعليم التي تسبق مرحلة التخصص ، إذ أن هذا المنهج يمدد مقدمة عامة لنواحي المعرفة المختلفة ، أي يمددنا بمعرفة أجنبية عن

المواد الدراسية ولا يستحسن استعماله في مراحل أخرى لان المعرفة تصبح مجردة ويصعب على كثير من التلاميذ فهمها واستيعابها .

ولهذا التنظيم المنهجي مزايا منها :

● يحقق الربط بين المواد تحقيقا يكاد يكون كاملا مع تخلص المعلم والتلاميذ من الافتعال ، اي انه حطم الاسوار بين المواد الدراسية واتاح الفرصة للمعلم لابرار نواحي المعرفة المختلفة وصلاتها بالحياة .

● يساعد التلاميذ على الاحاطة بكثير من المواد الدراسية كما يهيء لهم فهمها اوسع للمشكلات الحديثة .

● اهتم بالبادئ والمفاهيم الأساسية التي يحصل التلميذ منها على معرفة وظيفية فعالة لعدة نواح هامة من التراث الثقافي الانساني بدلا من حصوله على اجزاء منفصلة من المعلومات والحقائق يصعب عليه تجميعها في صورة معرفة وظيفية . اي انه خطوة نحو بناء منهج وظيفي .

### اعادة تنظيم المواد :

سبق ان ذكرنا أن المطلب الرئيسي للتعلم طبقا للفلسفة التي استند عليها التنظيم المنهجي التقليدي هو السيطرة على المادة الدراسية . وقد اقتضت عناية هذه المواد الدراسية في المدرسة التقليدية على الحقائق العلمية التي تقدمها الى تلاميذها مكتسة ومفككة دون محاولة جادة لتنظيمها أو توضيح العلاقات بينها ، مما كان يشكل عبئا كبيرا على ذاكرة التلميذ ويغضض اليه دراسة المادة فيجعلها سريعة النسيان .

ويبدو واضحا في وقتنا الحاضر ، وقت الانفجار المعرفي والتكنولوجيا الذي يمر به علمنا أن الحقائق العلمية والمعارف لا يمكن أن يستوعبها العقل البشري مما يمثل تحديا يواجه واضعي المناهج ومطوريها .



هذا علاوة على أن الانفجار المعرفي يزيد من ضرورة الإسراع في التخلّص من كثير من محتويات المنهج البالية وعناصره القديمة .

في ظل هذه الظروف ظهر اتجاه جديد في مذاهب المسادة الدراسية يقوم على أساس الاكتفاء بالتركيز على أساسيات المسادة ومفاهيمها بدلا من معرفة الحقائق في مجالات المواد الدراسية المختلفة . والواقع أن جميع الدلائل في الأربعين (١) سنة الماضية عن طبيعة التعلم وانتقال أثر العملية التربوية تدل على أن النظرية الأصلية بشأن التعليم التقليدي ، وإن وضعت في تعبيرات ضعيفة في هيئة تدريب للملكات العقلية ، فما لا شك فيه أنه من الممكن أحداث انتقال عام ضخم عن طريق التعلم الصحيح ، إلى حد القول بأن التعلم الصحيح في خير الظروف ملامة يؤدي بالتلميذ إلى أن « يتعلم كيف يتعلم » وقد أدت هذه الدراسة إلى تنشيط الاهتمام بالتعلم الذي يقصد منه خلق فهم عام « للتنظيم البنائي » الذي تقوم عليه أية مادة من المواد الدراسية وقد يترتب على ذلك إثارة الاهتمام بمشكلات المناهج بين علماء النفس المشتغلين بعملية التعلم .

ويقتضينا الوضع أن نشرح ما نعنيه بعبارة التنظيم البنائي لمادة من المواد ، مثلا : في تعلم اللغة القومية لا يكاد الطفل يدرك التركيب الدقيق للجملة حتى يتعلم بسرعة كيف يكون جملا أخرى عديدة تقوم على نفس النمط ولكنها تختلف في محتواها عن الجمل الأصلية التي سبق أن تعلمها فإذا حقق قواعد اللغة في تغير الجمل وإبدالها دون تغير معناها أصبح في مقدوره أن ينوع جملة على نطاق أوسع . وأيضا في ضوء نظرية الانتحاء يمكن أن يهتم التلاميذ الكثير من الظواهر البيولوجية ... الخ .

وعلى ذلك فإن فهم التنظيم البنائي لأي موضوع إنما هو فهم بطريقة تسمح بربط الأشياء أخرى كثيرة به ربطا له معناه . بعبارة أخرى أن تعلم التنظيم البنائي هو تعلم أرباط الأشياء بعضها ببعض .

ذلك هو دور التنظيم البنائي في التعليم ، ومما لا شك فيه ان  
تأثر الطلبة بالمواد التي يدرسونها هو بالضرورة تأثر محدود فكيف  
اذن يمكن جعل هذا التأثير ذا قيمة في تفكيرهم على مدى حياتهم .

الرأي السائد بين المشتغلين بأعداد المناهج الجديدة وتعليمها  
هو ان الاجابة عن هذا السؤال تتلخص في تدريب التلاميذ على فهم  
التنظيم البنائي « الاساسي » (١) لاية مادة من المواد التي يختارون  
دراستها على ان هذا إنما هو الحد الأدنى المطلوب لاستخدام المعارف  
والاستعانة بها فيما يصافف الإنسان من مشكل وحوادث خارج  
حجرة الدراسة في مراحلها المستقبلية .

ولذلك وجب ان يكون تعليم « التنظيم البنائي » وتعليمه ، لا مجرد  
اتقان الحقائق وتطبيقاتها بل دعم العادات والمهارات التي من شأنها  
ان تجعل استخدام ما هممه التطبيق استخداما ايجابيا أمرا ممكنا .  
كذلك فإذا كان من أغراض التعليم في السنوات المبكرة جعل التعليم  
في السنوات التالية أكثر يسرا وسهولة كان من الواجب أن يتم  
ذلك من طريق تكوين صورة عامة يمكن من خلالها ان تصبح العلاقة بين  
الاشياء التي صادفها التلميذ في السنوات الاولى من حياته والاشياء  
التي يصادفها بعد ذلك واضحة .

فإذا سلمنا بأهمية ذلك كان علينا أن نفكر انفسا لا نعلم من  
القليل الا اقله عن طريق تعلم « التنظيم البنائي » الاساسي تعليمها له  
اثره او كيف نهيء الظروف التعليمية التي تساعد على نموه وازدهاره .

وهنا لا بد ان نقسمال : ما وسائل تحقيق مثل هذا التعليم والتعلم ؟

يبدو ان التراث المشترك الذي يحتاج اليه النشء في  
المستقبل والخلفية التي يطلبها ليهد نفسه للحياة في المجتمع لا تكن

---

( ١ ) معنى اساسي هنا هو على وجه التحديد ، ان يكون لهذه الفكرة تطبيق واسع بقدر  
ما هو قسوي .

في معرفة الحقائق في مجالات المواد الدراسية المختلفة بقدر ما تكمن في أعداده ليقدر على التفكير فيما يتوافر لديه من معارف ويستطيع تحليل المشكلات التي تسهم هذه المعرفة في حلها ومعنى هذا أن أساسيات المنهج والتدريس والتقويم ينبغي أن تتجه الى الناحية الثانية لا الى الاولى . ان اساليب التدريس التي تعتمد على الحفظ والتذكر والتسميع وعلى التعمق في الكتب المدرسية للإجابة عن أسئلة معينة والمناقشة الموجهة والمقيدة من قبل المعلم يمكن أن تكون مجدية في تعليم بعض مواد دراسية دون أخرى وقد تؤدي طريقة المناقشة في حرية الى كشف الأفكار الجديدة وتنتهي بالمناقشين الى حيث تنتهي .

### ومن المبررات التي تؤيد ضرورة تعليم التنظيم الأساسي للمادة الدراسية ما يلي :

● ان الاسام بأساسيات موضوع من الموضوعات يجعل هذا الموضوع اقرب الى الفهم والادراك لانه لا يفرق التلاميذ بالحقائق والتفاصيل التي لا يحتاجون اليها بالتفاصيل سرعان ما تنسى ، اللهم ألا اذا عرضت وقدمت للتلاميذ بطرق سهلة واضحة .

● انه يناسب أهمية عمر تزايد المعرفة وسرعة تغيرها ويساعد على ملاحظة تطورها .

● انه يؤكد أهمية تقديم القدر المناسب من الحقائق بالطريقة التي توصل العلماء بها الى هذه المفاهيم فهو بذلك يؤكد الاهتمام بكل من المادة والطريقة .

● انه يساعد على ادراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم بل بين المجالات بصورة افضل ، وهو بذلك يعتبر خطوة في سبيل تكامل المعرفة ووحدها وترابطها مما يعين على حسن الانتفاع بها واستعمالها في تفكيره خارج النطاق الذي تعلمها فيه .

## \* تنظيم المنهج في صورة نشاط

ان هدف التربية السليمة هو تكوين الشخصية وتوجيه السلوك ، والميول اهم العناصر التي تتكون منها الشخصية ، كما ان الدوافع من اهم عوامل توجيه السلوك ، والميول مصدر الدوافع التي تدفع الانسان الى كل نشاط وكل جهد يبذله ، فهي عامل اساسي يتوقف عليه نجاح التعليم . ومهما قيل من ان الانسان يتعلم ما يفرض عليه ولا يعيل اليه فلن نستطيع ان نقبل ان نتائج هذا التعلم هي النتائج التي تسمى التربية السليمة اليها ، ذلك ان المتعلم الذي لا يعيل الى الموضوع الذي يتعلمه تتصارع في نفسه عوامل الاندفاع الى ما يعيل اليه والانصراف عما يتعلمه والعوامل المصطنعة للاجبار على تعلمه كالخوف والعقاب او الرغبة في ارضاء الوالدين ، او الرغبة في الظهور بين الاقران ونحو ذلك . فالتعلم المفروض ، اذن يحدث سدا لحاجة نفسية وينطوي على الاهتمام بفرض ، ولكنه غرض خارج عن الموضوع الذي يتعلمه التلميذ ولا تربطه به صلة ثابتة . ولذلك فالموضوع الذي يدرسه لا يثير فيه نشاطا عقليا حقيقيا ، بل ينحصر همه في حفظ المعلومات حفظا آليا حتى يستطيع اعادةها عندما يطلب اليه ذلك في الصف او في الامتحان . هذا ، والمعلومات التي يكتسبها التلميذ عن طريق التعلم المفروض ليست ذات اثر فعال في حياته ، فهي لا تتصل بدوافعه ولا تشتمل على كل ما يحتاج اليه في حياته المستقبلية بل قد لا تشتمل الا على قدر ضئيل مما يحتاج اليه . ولا سيما اننا نعيش في عالم متغير ، تظهر فيه كل يوم انكار جديدة ، ونظم جديدة ، تتطلب مواجعتها معلومات جديدة ، كما تتطلب القدرة

---

\* يعيل بعض المربين الى تسميته بمنهج الخبرة ، وواقع الامر ان هذين التمرينين يشيران الى منهج واحد يقوم على نظرية واحدة ، هي مراعاة ميول وحاجات التلاميذ وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه .

Activity Curriculum or Experience Curriculum

على البحث والتفكير والتصرف في استخدام المعلومات . فإذا لم ننم في نفس التلميذ روح البحث والميل الى مداومة التعليم ، فلن تغني عنه العلوم التي تعلمها كثيرا في حياته ولقد صدق من قال : « ان غلبة التربية هي استمرار التربية » .

ان قيمة التعليم ، ليست في المعلومات ولا في النتائج الظاهرة التي تؤدي اليها ، بل هي في الآثار الداخلية التي يتركها في نفس التلميذ ، واكبر عيوب التعليم المفروض انه يترك في النفس آثارا ضارة ، واخف ما يؤدي اليه انه ينتج مواطنا لا يستطيع الاعتماد على نفسه ويحترمها ويتجاوب مع المجتمع ويرتفع الى مستوى المسؤولية في العمل المنوط به ، ويقدر الحرية ويفهم معناها ، بسل من شأنه ان يخرج مواطنا ناهيا مهزوز الشخصية .

وقد توصلت التربية التقدمية من خلال معالجتها للاضرار التربوية والاجتماعية التي ترتبت على التعليم المفروض الى بناء التربية على النشاط او الفاعلية ( Activity ) المرتبط بالميول والرفقات ، ولكن لا بمعنى ان تخصص المدرسة كما هو متبع في مدارسنا اليوم وقتا في غير حصص الدراسة الرسمية لزاولة ما يسمى « بالنشاط المدرسي » كالهوايات ، والحفلات ، والجمعيات ، والالعاب الرياضية ، والرحلات وما الى ذلك . لان فلك معناه ان هذا النشاط شيء قائم بذاته ، منفصل عن تعليم المواد الدراسية ومعناه أيضا ان المدرسة قد قسمت وقت التلميذ الى فترتين ، فترة يكون فيها ناشطا وتبنى فيها شخصيته ، واخرى اكبر وأهم يتعلم فيها العلوم ولا يشترط فيه النشاط من جانبه ، وفي الحق ان هذا ليس هو التعلم عن طريق النشاط الذي تدمو اليه المدرسة الحديثة . وانما المقصود أن يكون التعلم في كل وقت ومكان يحدث فيه حاملا لظاهر نشاط المتعلم ومستجيبا لرفقاته وميوله النفسية .

وقد يفهم البعض كلمة النشاط بمفهومها اللغوي . وهو الاستغلال بشيء عملي أو القيام بعمل يتطلب حركة جسمية . ولكن هل يستقيم لنا ان نعد كل عمل بدني او كل تحريك لعضلات الجسم نشاطا ؟ قد يكون هذا نشاطا بالمعنى اللغوي ، ولكنه لا ينحتم ان يكون نشاطا بالمعنى التربوي . فقد رأينا ان النشاط التربوي يشترط فيه ان يكون صادرا عن شعور المرء بحاجة نفسية ، وهذا لا ينطبق على كل عمل جسمي \* .

ولا يصح ان نقصر معنى النشاط على الناحية العملية ، فالنشاط الذهني والنشاط العملي مرتبطان ارتباطا وثيقا بحكم أن العمل اليدوي يسبقه تفكير في كيفية تنفيذه ، ومن ناحية أخرى فان عملية التفكير في ذاتها نشاط عقلي ، وهي بهذا المعنى داخلة في معنى النشاط التربوي الذي نقصده .

ويقصد بمنهج النشاط المنهج الذي يقوم على مواقف تعليمية عامة متسعة ، يتجه للتلاميذ بأنفسهم اليها ، مدفوعين برغبة شديدة في الوصول الى غاية من وراء انشغالهم بها ، وتحتاج في معالجتها الى انواع مختلفة من الخبرات وميادين متعددة من المعرفة والمعلومات

كيف يمكن المعلم توجيه ميول التلاميذ ، واستغلال النشاط الصادر عنها في تحقيق الاغراض التربوية ؟ والجواب هو أن لذلك وسائل عدة ، لعل أهمها أن المعلم يستطيع تهيئة الظروف الملائمة لاستثارة كل غرض

---

\* لا ازال اذكر الطريقة التي تعلمت بها الرسم في الصغر ، اذ كانت امامنا مزهريه او علة تحتوي على خطوط راسية واقفا ومائلة ومنحنية ، ونكلف بمحاكاتها ، وبعد الانتهاء من مرحلة المحاكاة نكلف بتقليد اشكال زخرفية معقدة يفرض علينا نقلها من غير ان نفهم لها قيمة او معنى او تثير في انفسنا حاجة او ميلا . فهذا ايضا لا يمكن ان يعد نشاطا من وجهة النظر التربوية ، وان كان فيه تحريك لعضلات اليد .

فالنشاط هو مظهر تفاعل الفرد مع بيئته ولذلك يتوقف انطلاقه واتجاهه على ما في البيئة من مؤثرات .

وتطبيقا لمفهوم التربية عن طريق النشاط ، اتخذت اساليب التعليم التي تقوم على هذه الفكرة صورا عدة ، واطلقت عليها اسماء شتى ، تختلف باختلاف الزاوية التي ينظر المربون منها اليها ، ومنها طريقة المشروع ، والطريقة المحورية ، وطريقة الوحدات وغير ذلك ، وسنتكلم فيما يلي على كل من هذه الطرق بما يوضح ابعادها ويبين جوانبها المختلفة .

### ● طريقة المشروع

في اوائل القرن العشرين ظهرت اتجاهات ترمي الى تنظيم المناهج التربوية بحيث تأخذ بالاعتبار الفرد من حيث :

- ميوله ، ورغباته ، وحاجاته .
  - ايجابيته في المواقف التعليمية .
  - ان تكون المادة الدراسية وثيقة الصلة بحياته وبيئته .
  - ان يوجه المعلم عناية كبيرة لتنمية الفرد نموا متكاملا .
- اي ان الفرد هو نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية وأن نموه ، وتطوره يجب أن يكون الهدف الاسمي من هذه العملية ، فان كل ما يقدم خلال هذه العملية وكل ما يتاح للطفل من مواقف يجب ان تقدر قيمتها بمقدار ما تخدم حاجات نمو التلميذ ، فالمادة الدراسية لا بد وان تحدد في ضوء دراسة الطفل نفسه ،

---

لبي المشروع في الحياة العملية هو تصميم لعمل يزمع الانسان القيام به لتحقيق فرض معين من افراضه ، سواء اكان بفرده ام متعاوناً مع غيره .

اي لا يمكن فرض المعلومات والمعارف على التلميذ من الخارج ، لان التعلم عملية نشطة تبدأ من داخل المتعلم نفسه .

وقد تبلورت فكرة تنظيم المناهج التربوية بحيث تكون مساهمة لاجراض التلاميذ بصورة اوضح ، وانتشرت في الميادين التعليمية عندما نادى جون ديوي بهذه الفكرة وعمل على تطبيقها في مدرسته التجريبية في شيكاغو ، سنة ١٨٩٦ والتي تعد اول مدرسة ذات منهج نشاط معين تغلب عليه الصفة التلقائية وهو يقتضي :

١ - أن يبنى المنهج على ميول الاطفال وحاجاتهم (١) ، بمعنى ان الميول والحاجات التي يشعر بها الاطفال ورغبتهم في الكشف والتجريب وغيرها من الانشطة التلقائية هي التي تشكل محتوى المنهج.

٢ - أن يلزم تطبيق هذا المنهج بمض التغيرات الجذرية في تنظيم المدرسة مثل :

● أن يكون تقسيم التلاميذ الى مجموعات على وفق ميولهم لا على اساس اعمارهم بحيث لا يرتبط كل تلميذ بمجموعة معينة من زملائه وينتقل معهم من فرقة دراسية الى فرقة أخرى في نهاية الدراسة .

● وجود جدول مرن لا يتقيد فيه التلاميذ بنظام الحصص المتبع فيها حاليا .

● أن يتم تقويم التلميذ على اساس مدى ما حققه من نمو ووفق ما تسمح به قدراته وميوله الخاصة وليس على اساس مقارنته بغيره من التلاميذ .



● الا يفرض على التلاميذ نظام معين ، وانما يترك لهم — تحت اشراف الكبار — وضع نظام يقبلونه وفق معايير يتفقون عليها .

● ضرورة توفير الامكانيات اللازمة لممارسة انواع متعددة من النشاط الذي يميل اليه التلاميذ داخل المدرسة وخارجها مثل اللعب والبناء والزراعة وتربية بعض الحيوانات ، والرسم والتلوين والملاحظة وممارسة الاشياء واجراء التجارب والقيام برحلات وغيرها .

هذا قد أنشئت في اوائل القرن العشرين في امريكا بعض المدارس التجريبية مثل مدرسة ميريام التجريبية (١) الملحقة بجامعة ميسوري سنة ١٩٠٤ وقسمت الدراسة بها الى اربعة اقسام هي : الملاحظة واللعب والقصص والعمل اليدوي . ومدرسة كوليفرز التجريبية (٢) ، سنة ١٩١٧ ، وكانت الاقسام الرئيسة في منهجها تشبه اقسام مدرسة ميريام تقريبا ، اللعب والجولات والقصص والاشغال اليدوية .

بالرغم من ان مناهج النشاط لمدارس ديوي وميريام وكوليفرز وغيرها من المدارس لم تصادف قبولا كبيرا في بادئ الامر ، الا انها استطاعت ان تثبت اقدامها كحركة لها فلسفتها الخاصة ، التي تختلف عن الفلسفة التي تقوم عليها مناهج المسواد بانواعها المختلفة .

ومن اكثر الصور التطبيقية انتشارا لمنهج النشاط واكثرها قبولا في الميدان التربوي تنظيم المناهج على صورة مشروعات (٣) فرضية ، بمعنى ان تبني على اغراض التلاميذ وتستهدف ما يرغبون فيه ويميلون اليه ويرجع الفضل في ترجمة هذه الفكرة الى مفهوم عملي

---

1 . Merriam Laboratory school

2 . Coolings Experimental School .

3 . Projects Curriculum .

تطبيقي الى وليم هيردكلباترك (١) وهو احد تلاميذ ديوي ، فقد نشر سنة ١٩١٨ مقالا تريبويا شرح فيه وجهة نظره فيما يتعلق بهذه الطريقة وقد عرف كلباترك المشروع بأنه « نشاط غرضي ، تصاحبه حماسة مثلية ويجري في محيط اجتماعي » . ومن تحليل هذا التعريف نجد أن كلباترك يؤكد أهمية توافر ثلاثة عناصر أساسية في المشروع ، **الفرضية ، والميل ، والصفة الاجتماعية .**

والواقع ان تعريف كلباترك لطريقة المشروع قد أصبح منذ نشر مقالته الذي اشرنا اليه ، دستور طريقة المشروعات ، وأن أكثر الباحثين في هذه الطريقة والقائمين على تطبيقها في المدارس يتابعون كلباترك فيما ذهب اليه من تحليل لمعنى المشروع .

وتد طبقت طريقة المشروع في بعض مدارس الولايات المتحدة الامريكية كما بدى تطبيقه عام ١٩٣٩ بالقاهرة في بعض المدارس النموذجية (٢) ، ثم انتشرت هذه الطريقة على نطاق ضيق جدا في بعض الدول العربية . ولعل خير السبل لتوضيح ذلك وصف مشروع من المشروعات التي اشرفت عليها عندما كنت مسؤولة عن تعليم البنات في إمارة أبو ظبي عام ١٩٧٠ . وقد نفذت هذا المشروع طالبات الصف الاول الابتدائي بأحدى مدارس الإمارة ، وتم ذلك بتوجيه معلمة الصف واشرفني المستر حتى نجح المشروع .

تركز المشروع حول تربية النجاح ، وظهر هذا المشروع في أثناء تناول الطالبات للوجبة الغذائية التي كانت تقدم لهن من وزارة

---

1 . William Heard Kilpatrick

استاذ التربية :السابق بكلية المعلمين التابعة لجامعة كوايما

( ٢ ) اقرا وصف هذه المشروعات في كتاب : « التربية عن طريق النشاط » - اسماعيل

القباني - مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٨ .

التربية والتعليم في صباح كل يوم ، وكانت تشمل احيانا على البيض ،  
فتمتنع بعض الطالبات الصغيرات عن اكله على حين يكله بعضهن  
بلذة ، وكان الفرض من المشروع هو : البحث عن غائدة تربية  
الدجاج بلمارة أبو ظبي ، وقد وجهت المعلمة الطالبات الى التفكير في  
الطرق المختلفة ، لتربية الدجاج وهل يمكن أن يعيش في مناخ مثل  
مناخ الامارة أم لا ، وخاصة أن الدجاج الذي كان منتشرا في الاسواق  
آنذاك هو الدجاج المثلج المستورد من الخارج ، فمزارع الدجاج لم  
يكن لها وجود الا فيما ندر . وقد أخذت الطالبات اللواتي يقضين  
اجازتهن خارج الامارة أي اللواتي اصلهن من بعض الدول العربية  
ولهن خبرة بالدجاج يتحدثن لزميلاتهن بشغف ، فحركن حماسهن وانتهى  
الامر الى مطالبة ادارة المدرسة بتوفير قطعة من المساحة الشاسعة  
التي تتمتع بها ارض المدرسة ، ويدات الطالبات يفكرن في الخطوات  
التي يتخذنها لتنفيذ مزرعة صغيرة لتربية الدجاج في مدرستهن ،  
وكانت اولى الخطوات ان يتفقن على الحصول على الدجاج وبحثن  
عن كيفية الحصول ولم يجدن في البداية سوى شراء بعض الدجاجات  
والديكة وانشاء النعاش والمحاذة استطاعت الطالبات ترتيب المكان  
الذي سيعيش فيه الدجاج . وقد قمن بحرق الارض قليلا بمعاول  
صغيرة وتنظيفها من الحجارة وتم عمل السياج واماكن حفظ الدجاج  
من الادارة واصبح هناك بيئة حقيقية لتربية الدجاج مما وفر للطالبات  
المشاهدة الحقة والعمل والتطبيق ، وتكونت فرق من الطالبات حسب  
رغباتهن وميولهن للعناية بالدجاج ، وذلك بتقديم العلف ، وتنظيف  
اماكنه والجميع كن يراثن من قرب نموه وما يصيبه من امراض ،  
وكيفية علاجها والوقاية منها ، وكيفية وضع البيض وجمعه وحفظه ،  
واختيار بعضه للاستفادة منه لتفقيس الصيصان . تخلل تنفيذ المشروع  
مواجهة الطالبات بكثير من المشكلات ، ويشعورهن بالحاجة لمعرفة  
الكثير من المعلومات والحقائق ، وبوقوعهن في كثير من الاخطاء ، وكن  
يرجعن دائما للمعلمة للاستعانة بها هذا علاوة على  
اكتسابهن للخبرات المباشرة الواعية . وعندما تشعبر

المعلمة بضرورة اعطاء المعلومات وشرح ما يلزم من الاسئلة التي كانت توجهها الطالبات لا تتأخر عن ذلك هذا علاوة على استغلالها ما يلزم من وسائل تعليمية او تطبيق ما يمكن تطبيقه في مجسمات ورسومات من قبل الطالبات باستعمال ، المعجونة ( الصلصال ) والاقلام الملونة واشغال يدوية مختلفة . وقد تعاونت معلمات اخريات في تأليف نشيد عن الدجاج وفوائده كانت الطالبات ينشدنه في لعبهن ورحلاتهن وقد ادى هذا المشروع الى مشروع آخر هو الاستفادة من ريش الدجاج وغيره من الطيور المتوفرة في اماره ابو ظبي وتجميعه وعمل المخدات الجهيلة البسيطة التي بيعت في معرض المدرسة لتلك السنة بربح وغير استفاد منه ألفف الاول بتأسيس مكتبة قصصية في اللغة العربية .

ان الفائدة التي تكمن في تحقيق المشروع هي فيما يكسبه التلاميذ ويتعلموه من خلال مرورهم بكل خطوة من خطوات المشروع . ولكي يحقق تطبيق هذه الطريقة الهدف التربوي السليم ينبغي ان يراعى في المشروع بعض العناصر الهامة منها :

### **اولا : حسن اختيار المشروع وذلك بان :**

● يكون بمستوى التلاميذ ومسيرا لميولهم ، مما يدفعهم الى الاتبال بنشاط وشوق وحاسة . هذا بالاضافة الى تنوع المشروعات واتزانها واهميتها .

● يكون المشروع غنيا بالخبرات بمعنى ان يكتسب التلاميذ اثناء تطبيقه خبرات متعددة في جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة ، كالعلوم ، والتاريخ ، والاجتماع ، والجغرافية والاستمتاع والانتاج وكسب المهارات وغير ذلك ، والا يقتصر اهتمام التلاميذ فيه على الانتاج .

● يراعى المشروع ظروف المدرسة والتلاميذ وامكانات العمل ، فعلى المعلم ان يتأكد ان جميع المواد والامكانات التي يحتاج اليها المشروع متوافرة كما ان نفقات الحصول عليها مناسبة للقدرة المادية للمدرسة .

## ثانيا : تخطيط المشروع :

ينبغي ان يتم ذلك باشتراك المعلم والتلاميذ في وضع خطة منظمة للعمل وأن يتم تسجيلها وتوزيعها على التلاميذ حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم المختلفة ، ولا شك أن هذا يتيح للتلاميذ الفرصة لكي يتدربوا على المناقشة وآدابها وهي مهارات تهدف التربية الى اكسابها للتلاميذ ، وايضا تنمي المناقشة لدى التلاميذ القدرة على التفكير السليم والنقد الحر والتعبير عن النفس والخلق والابتكار .

## ثالثا : التنفيذ ( التطبيق ) :

يعتبر تنفيذ المشروع من أهم المراحل واطورها واكثرها استثارة لشوق التلاميذ واهتمامهم لانها تمثل لديهم الحركة والنشاط والتحرر من جو السأم داخل الصف في المدرسة التقليدية حيث يصبح التلميذ ايجابيا يعمل لا سلبيا يتلقى ويستوعب فقط ، فالتلميذ يواجه المشكلات ويستعين على حلها بالمعلم والاختصاصيين وبالعودة الى الكتب ، كل ذلك في الوقت المناسب وعند احساسه بالحاجة ، ومن ثم نجد أن ما يكتسبه التلميذ من خبرات يتم بطريقة مباشرة وحية ويتحقق بذلك وظيفية المعلومات ، ومن ثم تثبت في ذاكرته ، هذا بالإضافة الى إتاحة الفرص للتدرب على جمع البيانات بنفسه والتحقق من صحتها اي أنه يستخدم الاسلوب العلمي في مواجهة المشكلات وحلها ويعتمد على نفسه ويتحمل المسؤولية ، ويتعاون مع غيره من أجل تحقيق الاهداف المشتركة للجماعة وكل هذا بالحق تدريب على ممارسة الفضائل التي لا غنى للفرد عنها اذا ما أراد النجاح في الحياة الاجتماعية .

## رابعا : التقويم :

ويشمل التقويم في المشروع النواحي الآتية :

- تقدير الخبرات التي اكتسبها التلاميذ من المشروع .
- تبين أوجه النقص أو الكفاية في الوسائل التي اتخذها التلاميذ لتحقيق اعدائهم التربوية .

● اظهر ما اعترضهم من عقبات وكذلك الطرق التي اتبعت في التغلب عليها ومدى ما اسبابها من نجاح .

● تحديد الاخطاء التي وقعوا فيها والاسباب التي ائت اليها ، ومدى محاولتهم لتلافيها اثناء التطبيق او وضع الاقتراحات الخاصة بذلك مستقبلا .

● كتابة التقارير المفصلة عن المشروع وابعاد النشاط فيه متضمنة النقاط السابقة ومنيرة طريق من يتصدى للقيام بمثل هذا المشروع .

والآن بعد ان عرضنا العناصر الهامة التي ينبغي مراعاتها اثناء تطبيق طريقة المشروعات نقوم باظهار اهم ما تعرضت له هذه الطريقة من نقد ثانها شأن اية طريقة تدريس حديثة تبرز في الميدان التربوي . ومع ان كليارتك اوضح في تعريفه لطريقة المشروعات بأنها ليست خطة جامدة للتدريس يتمين تنفيذها بحذافيرها وانما هي فكرة مرنة يمكن تطبيقها على وجوه مختلفة او هي روح خاصة ، متى تشبع المعلمون بها ، امكنهم ان يطبقوها على الوجه الذي يلائم ظروفهم والى الحد الذي تسمح به تلك الظروف في كل حاله . وان النشاط المنطوي على الغرض اصبح يعتبر شرطاً لا بد منه في كل طريقة تويمة للتعليم . الا انه برز لهذه الطريقة من عارضها ومن ناصرها ، ويمكننا تلخيص اهم آراء الناصرين فيما يلي :

١ - طريقة المشروع اصلح الطرق السيكلوجية لاختيار وتنظيم الخبرات التعليمية ، لانها تعطي الاهتمام الاول لاهول التلاميذ واغراضهم وحاجياتهم ، وهي دوافع اساسية في التعلم . فبفضل مرونة طريقة المشروع وتنوع جوانب النشاط فيها يجد كل تلميذ ما يناسب قدراته وميوله . وبعبارة أخرى تتيح طريقة المشروع الفرصة لتغذية الفسروق الفردية بين التلاميذ .

٢ - تهيم طريقة المشروع تعلما وظيفيا يتصل اتصالا مباشرا بخبرات الفرد في الحياة فلانها تهتم بالمواقف التعليمية التي تقابل التلاميذ

في حياتهم داخل المدرسة ، وتكسيبهم الخبرات التي تساعد في حياتهم في المستقبل وذلك عن طريق اشباع حاجاتهم وتحقيق اغراضهم التي يشعرون بأهميتها دون اعتبار لمقررات دراسية منفصلة عن واقع التلميذ وبيئته كل هذا يجعل التعليم وظيفيا .

٣ - تهيء طريقة المشروع تنوع جوانب النشاط التعليمي ، اذ لا تقتصر على القراءة أو التدريس داخل الصف . وهي بذلك تتيح فرص النمو والتطور المتكامل للتلميذ أكثر من مجرد العناية بنسوه العقلي ، كما انها تساعد على التكامل في التعليم حيث تلتمح جوانب النشاط التعليمي حول مشكلة واحدة . ففي بحثهم لمشكلة تهافت الدول على البترول في اوقات السلم والحرب ، يستمد التلاميذ معارفهم من العلوم والسياسة والاقتصاد والتاريخ والجغرافية وما اليها ، ولذلك يؤدي بحثهم لهذه المشكلة الى تكامل في تعلمهم .

٤ - تهيء طريقة المشروع للتلاميذ ، حرية العمل ، وتنمية الاتجاهات والمهارات السليمة كالتعاون ، والتفكير العلمي السليم ، فكما اثرننا سابقا تتيح للتلاميذ فرصا عديدة لابتداء الراي بحرية تامة في تخير المشروع ووضع الخطة واقتسام النشاط وتوزيعه والمشاركة في تنفيذه ، وتقويم المشروع ، والعمل على التخلص من الاهواء في اصدار الاحكام وعلى رعاية آداب الحديث بعامة .

### وتتلخص آراء المعارضين لطريقة المشروع فيما يلي :

١ - من الصعب تحديد انبول والحاجات الحقيقية للتلاميذ ، لانهم سريعو التنقل في التعبير عن ميولهم ، هذا بالإضافة الى ان النمشي مع ميول التلاميذ قد يؤدي الى اهمال ما يتصل بالماضي والمستقبل وبذلك ينحصر التعليم كله فيها يتصل بحياة التلاميذ مباشرة .

٢ - تقلل طريقة المشروع من المسؤولية الاجتماعية للمدرسة . فبتركيز الاهتمام على الطفل وحاجاته وميوله ، قد تهمل المدرسة نمو الاطفال في فهم المجتمع الذي يعيشون فيه ، كما تهمل نموهم في ناحية الاهتمام برمائية الخير .

٣ - تحتاج طريقة المشروع الى توافر الامكانيات المادية في المدارس كتصميمها تصميما خاصا وتجهيزها بالمعامل الوفيرة وحجرات الرسم والاشغال المناسبة والخدمات والادوات اللازمة للدراسة .

٤ - لا تتيح طريقة المشروع الفرصة المناسبة للتدريب على المهارات الاساسية كتلك التي تتصل بميادين الحساب واللغة ومبادئ العلوم ، حيث لا تمس هذه النواحي في اثناء القيام بالمشروع الا مساهمات خفيفة ، اي انها لا تساعد على اقامة برنامج تعليمي منظم مما قد يترك ثغرات خطيرة في الخبرات التعليمية للطفل .

٥ - تحتاج طريقة المشروع الى معلم ذي كفاءة خاصة واعداد علمي وفني يتناسب ومتطلباتها واتجازاتها ، وتطبيق هذه الطريقة في المدارس المعقدة يتطلب من المعلم ان يتولى بنفسه مسؤولية تخطيط المناهج وتنفيذها مما لا يتوافر لدى كثير من المعلمين .

٦ - تقتصر طريقة المشروع الى التنسيق والتكامل لتحقيق ما ينبغي ان يتوافر منه على مستوى المقررات والموضوعات او على مستوى الكتب والمراجع او على مستوى الطرق والوسائل .

وفي ختام كلامنا على مناهج النشاط لا نستطيع الا ان نقر بانها قد غيرت وجه التربية وتركت بصماتها في ميدان المناهج ، بناء وتنفيذا وتطويرا وتحديثا . واذا كانت مناهج النشاط على صورتها الاولى غير مطبقة حاليا ، لسان مبادئها وبخاصة في مجال التخطيط والايجابيسية والمشاركة والاهتمام بالعمل والبيئة والحياة والاهتمام بحاجات التلاميذ وميولهم وغير ذلك ، لا تزال هي المبادئ الهادية التي تأخذ بها المدارس الحديثة في جميع انحاء العالم وخاصة الابتدائية منها لان منهج النشاط اكثر التنظيمات المنهجية ارتباطا بطبيعة المدرسة الابتدائية لان تطبيقه في المراحل الاخرى من التعلم لا يتناسب مع طبيعة هذه المراحل وخصائص طلابها .



## تنظيم المنهج في صورة وحدات

ان فكرة تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية لا تعد فكرة جديدة تماما في التدريس فقد بدأت في تعاليم جوان فريدريك هربارت (١) ( ١٧٧٦ - ١٨٤١ ) المربي والفيلسوف الالماني ، وقد ظهر هذا المفهوم في التدريس كمحاولة لعلاج كثير من نقائص الدراسة التقليدية وطرقها . وربما كان اول من اشار صراحة للوحدات هو شارل ملكموري (٢) فقد رأى ان حل مشكلات تعليم الاطفال كيفية التفكير مع امدادهم بالمعرفة الضرورية للحياة الفعالة هو استخدام وحدات كبيرة للتعليم . وقد اشار الى هذه الوحدات كمشروعات من وضع المعلمين لا من وضع التلاميذ .

ثم جاء موريسون (٣) ونادى ان الطريقة الصحيحة للتدريس هي ان يختبر المعلم معلومات تلاميذه أولا ثم يعلمهم ثم يختبر نتيجة تعليمه ، ثم يعدل خطته ، ثم يعلمهم ويختبرهم مرة أخرى للتأكد من تعلمهم تعلما وظيفيا .

وكان لانتشار منهج النشاط اثر في تغيير مفهوم الوحدة ، ففي تنفيذ المشروع تزول الحواجز بين المواد وتتكامل المعرفة والخبرة وتتلاحم الاهداف وتحقق الوحدة بين العلم والعمل وبين النظرية والتطبيق ، وكان من ايجابيات منهج النشاط انه نجح في توجيه انظار المربين الى أهمية تكامل الخبرة وتكامل المعرفة واثار كل ذلك في تكامل الشخصية .

---

1 . Johann Friedrick Herbart .

2 . Mc Murry .

3 . Henry Morison .

ويبدو ان الجدل لا يزال قائما بين المربين حول الوحدة الدراسية حلقة من حلقات اصلاح منهج المادة هي ، أم فكرة تفرعت عن منهج النشاط وتأثرت بالطرق التي تضمنها هذا المنهج كطريقة المشروعات ، وطريقة حل المشكلات وطريقة العمل ... وهكذا ؟

وعلى الرغم من الاختلافات العديدة التي تدور حول ما تعنيه كلمة وحدة من حيث الوظيفة التي تؤديها والموقف الذي تخدمه والاسس التي تقوم عليها استهدفت الوحدات في أول أمرها معالجة تلك المنهج والعمل على إبراز وحدته ثم تطورت فلكنت أيضا أهمية ربط الدراسة بالحياة وإيجابية التلاميذ ونشاطهم ، وعملت على مساعدة المعلم على تحقيق الاهداف التربوية بصورة أعم وأشمل . وقد عم استخدام طريقة الوحدات في التدريس في كثير من أنحاء العالم ولا تزال البحوث والدراسات المستنيضة في مجالها تلقي أضواء جديدة على طرقها واساليبها ومدى الانادة منها وبخاصة في عصر تفجر المعرفة وتزايد الاتجاه نحو التخصص وإقامة الحواجز بين المواد .

ورغم الصعوبة التي يسببها التنظيم المدرسي الحالي الذي يعتمد على الحصص التقليدية اليومية ، فإن تخطيط الوحدة قد لقي اهتماما في السنوات الأخيرة نتيجة للمحاولات التي بذلت لتنظيم الخبرات التعليمية للتلاميذ : حيث تتفق مع بعض المفاهيم الحديثة للتعليم .

ولكي نتضح وجهات النظر التي تدور حول طريقة الوحدات علينا أن نبدأ في محاولة لتحديد مفهوم الوحدة وما يرتبط بها من أمور هامة .

## مفهوم الوحدة :

الوحدة الدراسية شاملة من حيث إحلال ، وفيها تنظم المسواد التعليمية والنشاط بحيث يكون وحدة مترابطة ، لا اجزاء منفصلة من المعرفة تقوم في صورة سلسلة من موضوعات تشرح وتدرس وتحفظ يوميا . وبعبارة أخرى أنها سلسلة ذات معنى من الخبرات والنشاط التعليمي تدور حول موضوع دراسي مهم او فكرة او قاعدة ، او حول اهتمامات التلاميذ او حاجة يحسون بها ، او مشكلة اجتماعية مهمة ، ويخططون الوحدة بالتعاون فيما بينهم وتحت اشراف المعلم وتوجيهه .

أدى مفهوم الوحدة المتقدم الى ظهور نوعين من الوحدات هما :

### ١ - وحدة قائمة على المواد الدراسية (١) :

العامل الذي يحقق هذه الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو المادة الدراسية التي تدور حول مركز أو موضوع أو نقطة معينة ، ولا تتقيد الدراسة بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو بين مادة وأخرى . ولكن القصد اكتساب نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم التي مروا بها خلال اتصالهم بالمادة الدراسية .

### ٢ - وحدة قائمة على الخبرة (٢) :

العامل الذي يحقق هذه الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو المتعلم نفسه ، فيقوم المعلم فيها بالتعاون مع تلاميذه بتنظيم مجموعة من الخبرات المرببة حول حاجة من حاجات التلاميذ او حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه ، أي أن الخبرات التعليمية تدرس من جميع نواحيها بغض النظر عن الحواجز الفاصلة بين ميادين المعرفة الإنسانية والقصد هو اكتساب نتائج تعليمية بلعبة من الخبرات نفسها .

---

1. Subject . Matter Units

2. Experience Units .

وقد قسم كازويل وكامبل (١) . كل نوع من النوعين اللذين اشرنا اليهما الى ثلاثة انواع وصنف الكثيرون من المربين الوحدات الى اكثر من نوعين ، والحقيقة ان النظرة العامة الى انواع الوحدات تبين انها كلها متشابهة في الجوهر وان اختلفت الاسماء ويجمع بينها انها كلها تعترف بوحدة في التعلم اكثر من تلك الوحدات الموجودة في الحصة التقليدية . فالوحدات القائمة على المواد الدراسية او القائمة على الخبرات تستخدم المادة الدراسية ولكنها تستخدمها استخداما وظيفيا ، كما ان المدرسة التقليدية تستخدم الخبرة ايضا ، فكل شيء يقوله الانسان نوع من الخبرة ، وكل أوجه النشاط التعليمية خبرات ايضا . وعلى هذا فالمدرسة التي يقوم نشاطها على المادة الدراسية مدرسة خبرة ، كما ان المدرسة التي يقوم نشاطها على الخبرة مدرسة مواد دراسية ايضا . ومن أجل تسهيل عرض كل نوع منها نورد ملخصا للفروق التي قدمها برتون (٢) لهذين النوعين وهي كما يلي :

### الوحدة القائمة على المواد :

- وتعد مقديا بواسطة شخص أو أشخاص يعرفون المادة وترتيبها المنطقي .
- تنظم الوحدة حول محور أو موضوع من المادة الدراسية متفق عليه ويسيطر عليه المعلم .
- تركز غالبا حول الماضي ويشار قليلا الى الحاضر والمستقبل ، ولها نتائج ثابتة وتترك جانبا بعد الانتهاء منها .
- يقوم العمل في النهاية عن طريق الاختبارات التحصيلية للتعرف على الحقائق والمهارات التي حصل عليها التلاميذ .

1 . Caswell and Campbell .

2 . Burton .

## الوحدة القائمة على الخبرة :

- تبدأ بعزم المتعلم لتحقيق غرض معين وتنظم سيكولوجيا حول غرض من أغراض المتعلم .
  - تنظم بواسطة جماعة متعاونة ( معلم وتلاميذ ) .
  - لا تهتم بالمادة الدراسية أساسا بل تنظم بالعادة تنظيمها وظيفيا وتركز حول الحاضر والمستقبل وتستخدم التراث الماضي في حل المشكلات الحالية .
  - لا نتائج ثابتة لها أو معروفة مقدما أو مطلوبة لكل المتعلمين .
  - يقوم العمل باستمرار بوسائل متعددة ويشترك التلاميذ في هذا التقويم .
  - تؤدي الى اهتمامات ومشاكل وأغراض جديدة .
- ولما كانت مدارسنا الاردنية قد اتجهت الى استخدام الوحدات لذلك رأينا أن نوضح الخصائص والاسس المتبعة في تخطيطها ، ومنجبع بين الوحدة القائمة على المواد الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة على أساس أن كل نوع منهما يستخدم المادة الدراسية كما يستخدم الخبرات .

### خصائص الوحدة الدراسية

في ضوء مفهوم الوحدة الذي سبق أن أوردناه يمكن تميزها بالخصائص التالية :

#### ١ - تقوم دراسة الوحدة على أساس التكامل :

عالمج التربويون تفكك المعرفة في المنهج التقليدي بأن اقترحوا طريقة الوحدة لتحقيق التكامل في المنهج ويتقضى هذا التكامل أن تدور

الدراسة حول محور أساسي ، على أن يتم التكامل بين جوانب الخبرة المربية التي تتضمن المعرفة والمهارات والميول والاتجاهات والقيم والتفكير . ومن الممكن أن يتحقق ذلك عندما تقوم الدراسة على أساس مواجهة مواقف طبيعية تتصل بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم فتستثير دوافعهم فيقبلون عليها باهتمام وشوق مما يساعد على توجيه سلوكهم الوجهة المرغوب فيها . ثم أن مبدأ التكامل الذي تقوم على أساسه فكرة الوحدات الدراسية إنما يمكن تحقيقه على أساس تكامل المعرفة من جوانب الخبرة والأهداف والحياة داخل المدرسة وخارجها .

## ٢ - تقوم دراسة الوحدة على أساس النشاط المشترك :

تهيء طريقة الوحدة مواقف خبرة يعيشها التلاميذ ويواجهونها بعقولهم ونفوسهم على السواء ويتحقق ذلك بما يتاح للتلاميذ من فرص في تخطيط الوحدة تخطيطاً مرناً ومن المشاركة في تنفيذها مشاركة تقوم على العمل الجماعي التعاوني وتتسم بالتفكير العلمي البناء . ويقوم على مشاركة التلميذ في تحصيل الخبرة واكتسابها عن طريق ما يستخدمه من مراجع وما يقوم به من دراسات وما يمارسه من نشاطات ، وفي ذلك تحقيق لمبدأ التعليم الذاتي والتعليم المستمر الذي هو مطلبنا في العصر الحاضر ، ولديه مراعاة للفروق الفردية ومبدأ إيجابية المتعلم .

## ٣ - تقوم دراسة الوحدة على أساس الارتباط الوثيق بالحياة :

من الأساس المهمة في بناء الوحدة أن تقوم على أساس دراسة ما يناسب التلاميذ ويشبع حاجاتهم ويعينهم على حل مشكلات البيئة والحياة . ويتضمن ذلك تنظيم المادة تنظيمًا سيكولوجيًا يراعي مطالب نمو التلاميذ ومطالب حياتهم بدلاً من الالتزام بمنطق المادة ومطالب التخصص .

٤ - تخطط الوحدة ويعد محتواها مقتما .

٥ - تقوم الوحدة على أساس التعاون والعمل الجماعي .

٦ - تعد في الوحدة الوسائل الممينة واساليب التدريس وخاصة اسلوب حل المشكلات .

من الواضح انه لا يوجد طريقة يمكن ان تعتبر افضل الطرق دائما في التدريس ومن الامور الطبيعية ان تتضمن الوحدة استخدام اكثر من طريقة في التدريس وكل طريقة تستخدم لتحقيق هدف من اهداف الموضوع الرئيسي او فكرة من افكاره الرئيسة .

٧ - يتم التقويم في الوحدة الدراسية على اساس علمية سليمة .

يعتمد التقويم في الوحدة الدراسية على ملاحظة سلوك التلاميذ ، ومدى تقدمهم في مجالات النمو المختلفة ، وما يكتسبونه من ميول واتجاهات وقيم ، قلما تستطيع الاختبارات المعادة ان تنجح في تقويمها ، فهو متكامل مع التدريس ومستمر طوال مدة دراسة الوحدة وقائم على أساس ديمقراطي .

### خطوات بناء الوحدة الدراسية

لعلنا نستطيع القول ان الاختلافات بين نوعي الوحدات التي تعرضنا لدراستها غير جوهرية ، وبصرف النظر عن الاختلافات يمكننا ان نحدد الخطوات الضرورية التي تساعد على بناء منهج في صورة وحدات وسواء كان هذا المنهج يدور حول موضوعات المادة الدراسية ومفاهيمها ام حول مشكلات الحياة وحاجات التلاميذ فان الخطوة الاولى في بنائه هي تحديد الوحدات على اساس البحث العلمي ويتم ذلك بالاستعانة بالخطوات التالية :

**أولاً :** التعرف على ميول وحاجات واهتمامات ومشكلات التلاميذ الذين وضعت الوحدة الدراسية لهم ، وذلك بغرض تحليل وترجمة المعلومات المتاحة حتى يمكن أن تكون البداية في تحديد أهداف الوحدة ومحتواها وجوانبها الهامة ، وخبرات التعلم بداية جادة .

**ثانياً :** اختيار الوحدة وتحديد أهمية دراستها ومجالها . ينبغي أن تراعي الوحدة المختارة مستوى التلاميذ وميولهم ، واستعداداتهم ، والمشكلات وأوجه النشاط ذات المعنى والأهمية الاجتماعية ، وفي العادة يختار المعلم إحدى الوحدات المستمدة من المواد الدراسية أو حاجات التلاميذ أو حاجات بيئتهم أو مجتمعهم ، ويستطيع المعلم أن يتخذ من الوسائل ما يراه مناسباً لاستثارة اهتمام التلاميذ بموضوعها ، فقد يستخدم أسلوب المناقشة أو عرض البيانات المتصلة بالموضوع ، أو تهيئة الظروف للقيام ببعض أنواع النشاط التهيدي ، كعرض بعض الأعلام أو قراءة موضوعات معينة في الصحف والمجلات أو القيام ببعض الرحلات أو غير ذلك .

**ثالثاً :** تحديد الأهداف والنتائج التعليمية المرغوبة والتي يمكن تحقيقها من دراسة الوحدة .

أن اختيار الأهداف وتحديدتها ليس من الأمور السهلة ، وقد أشرنا في تناولنا للأهداف في فصل سابق أن الأهداف العامة للتربية تحدد في ضوء فلسفة تربوية مقبولة ، ومطالب نمو التلاميذ وحاجات المجتمع وخصائص العصر . ويمكن تحديد الأهداف المباشرة للوحدة الدراسية المختارة في ضوء ما نحصل عليه من معلومات عن الخطوات السابقة ويجب أن تكون أهداف الوحدة ممثلة للمعلم والتلاميذ . وقد تخالف أهداف المعلم من تدريس الوحدة أهداف التلاميذ من دراستها غير أن الهدفين بالرغم من ذلك متكاملان ، فأهداف المعلم هي النتائج التربوية المرغوبة التي يمل أن يصل إليها تلاميذه ، أما أهداف التلاميذ



فهى النتائج التى يرغبون فى الوصول اليها عن طريق نشاطهم فى حل المشكلة التى يهتمون بها .

وبوجه عام ينبغى أن توضع الاهداف فى ضوء المفاهيم والقيم والاتجاهات والمعدات ، والمهارات والقدرات التى ينتظر أن يحصل عليها التلاميذ نتيجة لدراسة الوحدة ، وذلك بالإضافة الى ما ينتظر حصولهم عليه من المعلومات والحقائق والمبادئ العامة .

وينبغى فى هذه الخطوة أن تترجم الاهداف العامة للمدرسة الى اهداف خاصة فى ضوء ما يجب أن تحفظ به الوحدة ، وفى ضوء ما دلت عليه الدراسة التحليلية لخصائص التلاميذ . ولتحقيق ذلك يجب أن توجه عناية خاصة للتدرج فى مستويات السلوك المتضمنة فى الاهداف بحيث تبدأ كل وحدة عند المستوى الذى وصل اليه التلميذ فى الوحدة السابقة وتأخذ بيده نحو الاهداف الشاملة .

ومما تجدر ملاحظته أن الاهداف ليست ممكنة التحصيل بشكل متساو فى كل وحدة فبعض الوحدات قد تناسب بشكل خاص العمل على تكوين اتجاهات معينة والبعض الآخر يناسب العمل على تنمية بعض الجوانب الخاصة بالتفكير الناقد ... وهكذا . ومن المحتمل كذلك الكشف عن اهداف مرغوبة فى الخطوات الأخرى لخطيط الوحدة بالإضافة الى التى صيغت سابقا ، ومن هنا يلخذ التحديد الاول للاهداف شكل اطار عام مرن .

رابعا : اختيار خبرات التعلم وأنشطته ووضع خطة العمل فى الوحدة . من الضروري أن يتم الاختيار بحيث يدور حول مستويات مختلفة من الخبرات التعليمية منها ما يتصل بالموضوع الرئيسى وأبعاده المختلفة ومنها ما يتصل بالحقائق الخاصة والتفاصيل التى يمكن أن تخدم وتثري الإنكار التى تستحق الاهتمام والتركيز . هذا وينبغى

تحديد الخبرات التعليمية للوحدة بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ ويعمل على تحقيق أهداف الوحدة ، ولذلك يحسن أن تذكر باختصار الموضوعات أو المشكلات الرئيسية التي تعالجها الوحدة ، فإن ذلك يساعد على إعطاء فكرة عامة سريعة عن محتوياتها ، وأهم وسيلة للوصول الى هذه الخطوة هي المناقشة بين التلاميذ والمعلم وتقديم المقترحات وقبولها أو رفضها وتعديلها ، وتنتهي المناقشة عادة بوضع قائمة بالأمور التي ينبغي الحصول عليها ومصادر هذه الأشياء والأمور التي يجب عليهم أدائها وكيفية أدائها كما تشمل القائمة أيضا على تقسيم العمل بين التلاميذ فرادى ، وعلى هيئة لجان وقد يشمل وضع الخطة أيضا بيان بالرحلات والمقابلات التي يحتل قيام التلاميذ بها ، وبالمواد والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة في الوحدة .

ومما تجدر الإشارة اليه ان اشتراك التلاميذ في وضع خطة العمل في الوحدة القائمة على المادة الدراسية اشتراك محدود ، ذلك لان هذه المشاركة تقتصر غالبا على البحث في المصادر وتحليلها وتصنيف وجمع وتنسيق المادة التي تنفع كإجابات للأسئلة المختلفة ، يضاف الى هذا ما يقوم به التلاميذ من أعداد وتقديم للمختصرات عن الأجزاء المختلفة للوحدة ، والقيام بإدارة المناقشات وتنظيمها اذا دعت الحاجة الى ذلك . أما اشتراك التلاميذ في وضع خطة العمل في الوحدة القائمة على الخبرة فهو على عكس ذلك ، اذ يشتمل على كل نواحي النشاط الهامة في الوحدة ولا يكاد يترك للمعلم الا مهمة الاشراف والتوجيه .

#### خامسا : تنفيذ خطة العمل في الوحدة :

يحتاج تنفيذ خطة العمل الى أعداد مسبق ، فهو شرط من شروط النجاح ووسيلة لتوفير الجهد والطاقة ، وتدبر المشكلات قبل وقوعها ،

وينبغي أن يكون الاعداد مرنا شاملا ، وإن يأخذ في الاعتبار جميع الاحتمالات . وعندما يبدأ التنفيذ ينبغي أن تقاح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة الاعمال والنشاطات وتحمل المسؤوليات على أن ينم كل ذلك تحت توجيه المعلم .

### سادسا : مراجعة خطة الوحدة وتقويمها :

من الطبيعي أن تتضمن خطة الوحدة مقترحات بالوسائل والاساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتقويم أعمال التلاميذ ، وينبغي أن تكون هذه الوسائل شاملة لجميع اغراض الوحدة ، ومتكاملة بحيث يصبح التقويم جزءا أساسيا من بناء الوحدة وأساسا من أسسها .

### مراجع الوحدة

أن كل وحدة سواء أكانت قائمة على المادة الدراسية أم على الخبرة ، يمكن أن يوضع لها مرجع خالص يسمى « مرجع الوحدة » . ويقوم بوضع هذا المرجع اختصاصيون في التربية أو في مجال المادة العلمية ، يشترك معهم بعض المعلمين ذوي الخبرة الواسعة وغيرهم من الفنيين ممن يمكن أن يكون لجهودهم اثر في تدعيم المرجع وجعله أكثر فائدة للمعلم . هذا وقد يضعها مجموعة من المعلمين يعملون نسي مدرسة واحدة أو في مدارس مختلفة ، إلا أن ذلك قد يؤدي الى سطحية المرجع وعدم شموله ودقته وقد يستغرق اعداده وقتا طويلا .

والهدف من اعداد هذا المرجع توجيه المعلمين ومساندتهم وإرشادهم للسير في الخطة وذلك بتوضيح أهمية الوحدة وأهدافها وأنواع النشاط والخبرات التعليمية والمراجع التي قد يلجأ اليها عند تنفيذ الوحدة ، فمرجع الوحدة بذلك نوع من كتاب المعلم ولكنه يختلف عن مرشد المعلم بمعناه الشائع ، لأن مرشد المعلم عادة ما يقتصر فقط على توجيه أسلوب المعلم وطريقة تدريسه ، كما أنه يختلف

عن الكتاب المدرسي بمعنى أنه لا يقيد حرية المعلم ولا يلزمه باتباع المقترحات الواردة فيه اتباعاً حريماً . ذلك لأنه يتضمن أفكاراً كثيرة ، ومقترحات متباينة يصعب على المعلم أن يستخدمها جميعاً في تدريس أي وحدة ، بل يأخذ ما يراه مناسباً لظروفه وظروف الموقف التعليمي دون تكلف فقد يضيف أو يحذف أو يعدل كلها دعت الظروف التربوية إلى ذلك .

ومرجع الوحدة إلى جانب تزويده المعلم بما سبق أن بيناه يحول دون التخطيط والارتجال عند تنفيذ الوحدة ، ويساعد على مرونة التنفيذ وعدم تجميد الوحدة وتحولها إلى مقرر دراسي ثابت بالصورة التقليدية . ويمكن استخدام مرجع الوحدة في جميع أنواع الوحدات سواء منها ما يدور حول المسألة وموضوعاتها وأساسياتها أو ما يدور حول مشكلات الحياة ومطالب نمو التلاميذ .

ولا مانع أن يكون للوحدة أكثر من مرجع ، وبذلك تزداد الفائدة التي يمكن أن تتحقق من استخدامها . وليس هنالك نمط واحد يحتذى به في عمل مرجع الوحدة ، فهناك أكثر من طريقة في تنظيمه ، ومن الأنماط الجيدة ما يسير في التصميم التالي :

### أولاً : المقدمة :

ينبغي أن يتضح في المقدمة أهمية موضوع الوحدة ، ومدى انفادة التلاميذ من دراستها ، ومدى ارتباطها بحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ، كما يحسن توضيح المسألة التقريبية التي تستفرقها دراسة الوحدة ، وموضع الوحدة من الوحدات التي يشملها المنهج ، وعلاقتها بموضوع الوحدة بخبرات التلاميذ السابقة .

### ثانياً : أهداف الوحدة :

يراعى في تحديد أهداف الوحدة أن تكون متسقة مع الأهداف العامة للتربية ، وأن تكون واضحة المعنى ، ويسهل ترجمتها سلوكياً في مختلف المواقف التعليمية ، كما ينبغي أن تكون محددة لما يجب تحقيقه

عند تدريس الوحدة ، ويحسن أن يوضح في الاهداف الحقائق والمفاهيم ، والمهارات العقلية والحركية والاجتماعية المناسبة والاتجاهات والميول والقدرات ... الخ ، التي ينتظر أن يحصل عليها التلاميذ نتيجة لدراستهم للوحدة .

#### **ثالثا : النشاط التعليمي :**

أن يتضمن مرجع الوحدة بيانا مفصلا بأنواع النشاط المقترحة بحيث تتناسب هذه الأنشطة مع موضوع الوحدة وأن تكون متنوعة حتى تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية وأن تكون أيضا بمستوى التلاميذ وامكانيات المدرسة والبيئة . ومن المستحسن أن تقترح أساليب ممارسة الأنشطة وتنفيذها .

#### **رابعا : المراجع والوسائل التعليمية والادوات والاجهزة :**

ينبغي أن يشمل مرجع الوحدة قوائم بالكتب والمجلات التي يمكن الحصول عليها ، وأن يشمل أيضا قوائم بما يمكن أن يتاح من مواد وادوات ومعدات ، ووسائل تعليمية سمعية وبصرية يمكن أن تعين على تنفيذ الوحدة وممارسة أوجه النشاط المختلفة ، هذا بالإضافة الى أسماء المنظمات الموجودة في البيئة المحلية ، وهيئات الخدمات والمعاهد المختلفة التي يمكن أن يستفيد من وجودها التلاميذ والمعلم .

#### **خامسا : التقويم :**

أن يتضمن مرجع الوحدة اقتراحات بكيفية تقويم الوحدة ، وتقويم الاهداف والوسائل والنتائج واعمال التلاميذ ، وقد يذكر فيها انواع التقويم التي يمكن استخدامها وينبغي أن تكون وسائل التقويم شاملة لجميع اهداف الوحدة .

يتبين لنا مما تقدم أن مرجع الوحدة يمثل العديد من المقترحات بأنواع الأنشطة والمراجع والوسائل التعليمية والتقويمية ، ويستعين

المعلم بهذا المرجع في بناء وحدة تعليمية مع تلاميذه طبقا لحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم . وقد وصفه بعض التربويين بالوثيقة الكتابية التي تحتوي على جميع المواد والمراجع وأنواع النشاط المختلفة التي تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة من المشكلات تتخذ محورا للدراسة . وينبغي ان يخضع مرجع الوحدة للتجريب قبل تعميمه وذلك للتأكد من مدى صلاحيته .

### تدريس الوحدة

يمكن أن يأخذ تدريس الوحدة الخطوات التالية :

- ١ - تهيئة التلاميذ لدراسة الوحدة ويتم ذلك باستشارة اهتمامهم بموضوعها ، ويستطيع المعلم أن يتخذ من الوسائل ما يراه محققا لهذه الغاية .
- ٢ - وضع الخطة لدراسة الوحدة .
- ٣ - تنفيذ الوحدة .
- ٤ - تقويم الوحدة .

إذا نفذت الوحدة بالخطوات التي تقدم ذكرها ، من مشاركة التلاميذ في صياغة موضوع الوحدة ومشاركتهم في التخطيط له والاعداد والتنفيذ ، وممارسة نشاطاته والاستعانة بجميع وسائله المعينة والمشاركة في تقويمه فانها تكون بذلك قد ساهرت الاسس السيكولوجية ومهدت السبيل لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وهذه أمور ان روعيت في العملية التربوية انتت بنتائج تربوية سليمة . هذا بالاضافة الى انها تهئ الفرص لممارسة التعاون والتدريب على التفكير العلمي حين تعترض المشاكل فتحل بالطريق العلمي السليم ، فهي بذلك كله تقدم مناهج متباكية متكاملة تقوم على اساس الايجابية والنشاط والمشاركة والارتباط الوثيق بالبيئة والحياة حيث تتجلى فيها العناية بالمادة والتلميذ والبيئة والمجتمع والحياة .

وفي الحق ان طريقة الوحدات تحتاج الى معلم ماهر يستطيع  
تكييف مرجع الوحدة لمواقفه التعليمية والانتفاع بها احسن انتفاع ،  
والا فانه لن يستطيع التصرف نيلقزم بخطتها فتصبح فرضا ثقيلا عليه  
وعلى التلاميذ .

## التنظيم المحوري للمنهج

بينما في الفصل السابق كيف أن المدرسة الابتدائية قد بدأت تأخذ ببعض الاتجاهات التربوية الحديثة في تنظيم مناهجها نتيجة الاحساس ببعض الأخطاء في المناهج التي تعتمد على المواد الدراسية المنفصلة ، ونتيجة لعوامل ومتغيرات جديدة ظهرت على سطح المنظور التربوي وأثرت على العملية التعليمية من حيث النظرية والتطبيق على السواء . وكان من أثر الاتجاهات الحديثة على المدرسة الابتدائية إزالة الحواجز بين المواد الدراسية وتنظيم مناهجها في صورة نشاط ، فلم تعد المواد الدراسية غاية في ذاتها بل أصبحت وسيلة لحل مشكلات التلاميذ أو إشباع حاجاتهم ، وبعد أن كانت الخبرات التعليمية تنظم في مواد دراسية أصبحت تدور حول وحدات مستمدة من خبرات الحياة .

## ظهور التنظيم المحوري للمنهج :

لعل نجاح المدرسة الابتدائية بتنظيم مناهجها في صورة نشاط ووحدات أدى إلى تشجيع المهتمين بالتعليم الثانوي إلى محاولة تغيير مناهج هذا النوع من التعليم . فقد ظهرت فكرة التنظيم المحوري للمنهج في الولايات المتحدة الأمريكية عندما قامت رابطة التربية التقدمية سنة ١٩٣٣ بتجربة استمرت ثماني سنوات واستهدفت هذه التجربة تغيير وظيفة المدرسة الثانوية الأمريكية من التركيز على المواد التي تعد التلاميذ للدراسة الجامعية إلى الاهتمام بإشباع حاجاتهم ومساعدتهم على النمو المتكامل والتكيف الاجتماعي وجعل مشاكلهم محورا للدراسة ، هذا علاوة على ضرورة تأكيدها لتجريب وتطوير عملية تنظيم المناهج باستمرار وكذلك ضرورة التكامل العضوي بين مراحل التعليم ومستوياته المختلفة .



بعد دراسة ثمانى السنوات ازداد اهتمام التربويين بالتنظيم المحوري للمنهج وقد سمي هذا التنظيم بأسماء مختلفة ، كالدراستات الموحدة ، والتعليم المشترك ، والتربية العامة (١) والمحور . ويمكننا القول ان هذا التنظيم المنهجي بأي صورة من صوره التي ظهر عليها أجمع التربويون على انه يختص بتنظيم حقائق التربية العامة كله أو بعضه وينبغي ان يشترك فيها جميع المتعلمين ، أو بعبارة أخرى يختص بتنظيم الخبرات التعليمية بطريقة كلية متكاملة .

يمثل المنهج المحوري مدخلا تجريبيا لاختيار وتنظيم مواد التعليم المشترك في المدرسة الثانوية حول المشكلات الهامة للتلاميذ كأعضاء في المجتمع ومن هنا جاءت ، صفة المحورية لوصول الطريقة بلأب المعرفي الذي يحتاج اليه كل تلميذ .

ويبدو ان فكرة المحور التي يقوم عليها هذا التنظيم المنهجي قد برزت نتيجة تصور التربويين الذين دعوا الى هذا التنظيم بأن الخبرات التعليمية التي يضمها المنهج المدرسي يمكن تقسيمها باعتبار وظائفها الى قسمين :

**القسم الاول :** خبرات تعليمية عامة أو مشتركة وهي التي تعتبر ضرورية لجميع التلاميذ الذين يدرسون في المدرسة وهي خبرات لازمة لهم للتكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه وتتعلق بهمهم مؤسساته ومنظمااته وتعلم قيمه واتجاهاته .

**القسم الثاني :** خبرات ومهارات خاصة مبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك قدراتهم وميولهم المهنية والحرفية .

---

( ١ ) يشير اصطلاح التربية العامة الى المعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم التي تعتبر جوهرية لجميع التلاميذ بلا استثناء لتحقيق الأساس الثقافي الذي لا بد منه لكل مواطن لكي يكون شخصا فعالا في أسرته ومجتمعه .

ومن هنا نجد أن التنظيم المحوري للمنهج بقسميه — سواء  
الخبرات العامة أو الخاصة — يستخدم طريقة حل المشكلات في التعليم ،  
واتجاهها واحدا وهو اكتساب السلوك الوظيفي أو المهارات الاجتماعية  
المتصلة بحاجات الفرد والمجتمع معا .

ومما تجدر الإشارة اليه أنه لا يمكن رسم حد فاصل بين  
الخبرات العامة والخبرات الخاصة في تنظيم المنهج المحوري ، فهما  
متكاملان والعلاقة بينهما علاقة وثيقة وتشبه هذه العلاقة بساق  
الشجرة وفروعها .

### **تنظيم الخبرات التعليمية في المنهج المحوري**

هناك أكثر من اتجاه لتنظيم الخبرات التعليمية التي يحتويها المنهج  
المحوري ومنها :

● تنظيم الخبرات والنشاط التعليمي حول وحدات مستمدة  
من مسادة دراسية على أن تربط بها بعض المواد الأخرى ، فمثلا  
قد تتخذ موضوعات العلوم كوحداث أساسية ثم نربط بها دراسة مواد  
أخرى مثل الرياضيات ، أو العلوم الاجتماعية .

● تنظيم الخبرات والنشاط التعليمي حول وظائف المجتمع  
كمحور للدراسة مثل « كيفية المحافظة على الصحة » ، « معرفة المدينة  
التي تقع فيها المدرسة » ... الخ .

● تنظيم الخبرات والنشاط التعليمي حول مشكلات الحياة  
كمحور للدراسة سواء كانت هذه المشكلات ذات طابع شخصي أو  
طابع اجتماعي واسع . ويتضمن هذا الاتجاه أيضا الاتجاه نحو  
حاجات المتعلمين كأساس للدراسة .

ومن الطبيعي الا تفرض في هذا النوع من التنظيمات المنهجية وحدات او مشكلات للدراسة . بل يتحدد النشاط التعليمي بالتعاون بين التلاميذ في ضوء حاجاتهم (١) . ولما كان من الصعوبة بمكان تحديد حاجات التلاميذ التعليمية وتصنيفها بطريقة اجرائية تعتمد على المنهج التجريبي كما يحدث في ميادين العلوم الطبيعية ، لذا اعتمد اصحاب تنظيم المنهج المحوري وسائل متعددة عند تخطيطهم لخبرات هذا المنهج ومنها :

١ - دراسة علم نفس النمو ، خاصة ما يتعلق منها بدراسة حاجات الشباب ومن أهم الدراسات التي يعتمد عليها خبراء المناهج دراسة **هافجرست** عن مطالب النمو وقد اورد فيها تسعة مجالات يمكن اعتبارها من اهتمامات الشباب وهي :

تقبل الفرد لجسمه وخصائصه الجسمية وعلاقته مع الآخرين ، والاستقلال الانفعالي ، والاستقلال الاقتصادي او المادي ، والمهنة والتوافق في الحياة المدنية والسلوك الاجتماعي والحياة الاسرية والقيم والمبادئ التي تتفق مع الحياة العامة .

٢ - دراسات واقعية لحاجات ومشكلات التلاميذ الذين خطط لهم المنهج بالاضافة الى دراسات علم نفس النمو ، وتستخدم في الدراسات الواقعية الاستفتاءات ، والاختبارات النفسية المقننة ، كاختبارات الذكاء والشخصية ... الخ ، وتهدف هذه الدراسات الى تحديد المشكلات التي تهم الشباب في مرحلة معينة من مراحل النمو وفي بيئة اجتماعية معينة .

٣ - دراسة نتائج البحوث الاجتماعية والسكانية التي تهتم بمشكلات البيئة المحلية بخصائصها الاجتماعية والديمقراطية ، وكثيرا

---

١١ . رأى انصار المنهج المحوري ان يكون محور الدراسة هو حاجات التلاميذ بدلا من ميولهم لان الانسان يكشف الجول عند محاولته اشباع حاجاته .

ما تستخدم هذه البحوث المنهج العلمي وتتوسل بأدوات كثيرة لجمع البيانات كالاستفتاء ، واستطلاع الرأي ، والاستبيان وقوائم المشكلات (١) ، والمقابلات الشخصية ، ومن شأن هذه الدراسات ان تساعد واضعي المناهج على ادراك مشكلات البيئة التي يعيش فيها التلميذ والتعرف على مطالبها واحتياجاتها من أجل الوصول الى تحديد القيم والمبادئ والمهارات اللازمة للتلاميذ لكي يتكيفوا مع الوسط الاجتماعي ، وذلك من الأمور التي يؤكد عليها المنهج المحوري .

ومن الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار الخبرات التعليمية ومحاور الدراسة التي يتضمنها التنظيم المحوري ما يلي :

- أن يزود التلاميذ بمعلومات ومهارات أساسية وهامة بالنسبة لهم وبالنسبة للمجتمع الذي يعيشون فيه .
- أن تتيح المجال أمام التلاميذ لاكتساب خبرات جديدة أوسع مع خبراتهم المحدودة في حياتهم اليومية .
- أن تسهم في عمليات التوجيه ، وتعمل على نمو كل فرد الى أقصى حد ممكن حسب ميوله وحاجاته .
- أن تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ .

### أغراض المنهج المحوري :

يمكن التوصل مما تقدم الى أن من أهم أغراض المنهج المحوري ما يأتي :

- ١ - ضمان أفضل توجيه ممكن للتلاميذ واكتسابهم المهارات الاجتماعية .

---

( ١ ) من أشهر قوائم المشكلات تلك التي وضعها موني " Mooney " وطبقها على تلاميذ بعض المدارس الثانوية في أمريكا للوقوف على مشكلاتهم الحقيقية .

٢ - الربط بين الخبرات المختلفة ، والاهتمام بالتطبيق العملي للنواحي النظرية .

٣ - تنمية الاتجاه الديمقراطي لدى التلاميذ .

٤ - النمو المهني للمعلم .

٥ - المرونة والتكيف .

### تطبيق المنهج المحوري :

لكي يحقق المنهج المحوري الاغراض المتقدمة يستلزم نهجاً لطريقة تطبيقه ، ووعياً من كل من المشتركين في تنفيذه بدوره فيه ، ويتطلب ذلك تعاوناً بين التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة ، وتخطيطاً جماعياً سليماً تتضح فيه انواع النشاط واهدافها ومناقشة الوسائل لتحقيق الاهداف والعمل في ضوء الوسائل التي اتفق عليها وتقويم العمل . وفي كثير من الاحيان يعد مرجع (١) لكل وحدة ، يكون عوناً للمعلم على تطبيق المنهج بما يتضمنه من مقترحات قيمة .

### خصائص التنظيم المحوري للمنهج

١ - تدرس مشكلات التلاميذ وحاجاتهم وتحلل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه وحاجاته واتجاهاته ، وذلك للوصول الى تحديد الميادين الاساسية للمنهج المحوري .

٢ - يختار المعلم وتلاميذه المواد التعليمية كوسيلة لحل المشكلات المشتركة التي يواجهها التلاميذ وتنظم هذه المواد حول وحدات التعلم . اي ان التلميذ يتعلم في هذا التنظيم المحوري كثيراً من المعلومات والمهارات ولكن بدلاً من أن يطلب من التلميذ تعلم هذه المهارات والمعلومات كغاية في ذاتها فانها تكتسب حينها يشعر المتعلم بالحاجة

---

( ١ ) انظر مرجع الوحدة

اليها في حل مشكلة تواجهه ، او تنمية ميل من ميوله . ولا شك ان شعور التلميذ بأهمية المعلومات وادراكه لوظيفتها في حياته من شأنه ان يزيد اقباله عليها واداعته منها .

٣ - دراسة المنهج المحوري اجبارية بالنسبة للتلاميذ جميعا ، لانه يهدف اول ما يهدف الى اعداد المواطن للحياة في المجتمع بغض النظر عن تخصصه في المستقبل ، ولذلك يطلب من جميع التلاميذ دراسته .

٤ - تختار الانشطة التعليمية في الدراسة الفردية والجمعية على اساس صلتها بحاجات التلاميذ واهتماماتهم اثناء العمل ، وليس في ضوء تحديد مسبق يقوم المعلم بوضعه قبل بدء الدراسة . وللمعلم ان يسترشد عند تحديد المشكلة للدراسة مع تلاميذه بميادين المشكلات التي قد تكون موضوعة مقدما مناسبة لكل صف دراسي \* . ولا شك ان اختيار الانشطة التعليمية بالطريقة المتقدمة ينمي لدى التلاميذ مهارات التعاون والتخطيط الجماعي والمناقشة والقراءة والبحث .

٥ - يقوم هذا التنظيم على اساس احترام الفروق الفردية بين التلاميذ ، فتنظيمه المرن يوفر فرصة ملائمة لنمو كل فرد تبعا لحاجاته الشخصية .

٦ - يوفر الدافعية نحو التعلم ، لانه يقوم على مشكلات تهم التلاميذ ، في نفس الوقت الذي يتيح لهم فيه الوصول الى التنظيم الذاتي مما يساعدهم على تحقيق اهدافهم .

---

\* استعملت اساليب عدة في تسلسل ميادين الدراسة ، بعضها حدد ميادين الدراسة التي ينبغي ان تدرس في كل صف من صفوف المدرسة وهدد تسلسلها ، والى اخرى اكدت اقتراح قائمة من الميادين او المشكلات المتسعة التي تصلح للدراسة في اكثر من صف وترك للتلاميذ والمعلم حرية اختيار الوحدات التي تناسبهم وتعيد تسلسلها .

٧ - لا يتقيد بالحوافز الفاصلة بين المواد الدراسية ، بل يساعد التلاميذ على ادراك وحدة المعرفة الانسانية والصلة بين نروعها عن طريق وظيفتها وفائدتها في الحياة العملية وهنا نلاحظ تكامل جوانب التعلم المعرفية والانتفاعية والحسية والحركية .

٨ - تستخدم طريقة حل المشكلات في التدريس بدلا من الحفظ والاستظهار ، ولا شك ان تنمية القدرة لدى التلاميذ على حل المشكلات ضرورة اساسية للحياة الناجحة في المجتمع الديمقراطي .

٩ - قد يتولى معلم واحد التدريس مع حريته في اشراك غيره من المعلمين والاشخاص - من المدرسة او من خارجها - عند الحاجة الى تخصصه . اي انه لا ينظر الى المعلم على انه معلم مادة ولكن على اساس انه عضو في فريق مهني ، وهذا مما يقوي من عرى الصلة بين المعلمين والتلاميذ مما يجعل ادارة المدرسة اكثر ديمقراطية ومرونة وتعمل على تحقيق الاهداف التي ينتظرها المجتمع من المدرسة .

١٠ - يتطلب التدريس في المنهج المحوري بقاء المعلم نسي حجرة الدراسة فترة اطول وهذا مما يساعده على فهم خصائص التلاميذ وحاجاتهم وتتاح لهم فرص الارشاد والتوجيه ، هذا بالاضافة الى قيام التلاميذ بأنواع مختلفة من النشاط . لذا كان من الضروري ان يوفر الزمن المخصص لدراسة المشكلات حتى تتوافر مواقف مشابهة للحياة لحلها ، مع اعطاء المرونة الكافية في الاوقات الدراسية التي قد تمتد لحصتين او ثلاث متصلة .

١١ - يعنى المنهج المحوري بجميع عناصر الثقافة ، فهو بذلك يقوم على اساس مفهوم سليم للثقافة . فهو يعنى بالخبرات التربوية العامة - وهذه تشمل سموميات الثقافة - وايضا بالخبرات والمهارات الخاصة - وهذه تشمل خصوصيات الثقافة - ويشعر التلميذ بما بين الدراسات المختلفة التي يلقاها من ترابط وثيق .

١٢ - يستخدم المنهج المحوري مختلف وسائل واساليب التقويم المستمر لنشاط التلاميذ في ضوء الاهداف المرغوبة لنمو كل تلميذ من جميع نواحيه ، مع الاهتمام باثراكه في عملية التقويم .

### **اهم العقبات التي واجهت تطبيق التنظيم المحوري للمنهج**

بينما فيما تقدم الظروف التي ادت الى ظهور التنظيم المحوري للمنهج وخصائصه ومميزاته وخاصة في المرحلة الثانوية . وفي الحق ان انتشار التنظيم المحوري في المدارس الامريكية كان بطيئا ، ولم يجرب في البلاد العربية . الا ان هذا لا يعني ان التنظيم المحوري لا يمكن ان يأخذ طريقه في التعليم الثانوي بشكل ملموس ، فأساسه النظري والفلسفي لا يزال صالحا ، بل انه يعتبر هدفا لدرسة اليوم والمستقبل على السواء ، ولكن طبيعة التقدم تجعل الناحية النظرية أحيانا سابقة للناحية العملية ، فالتطبيق العملي للنظريات يستلزم صبرا وجهدا وتجربيا واعدادا ومن أهم العقبات التي واجهها التنظيم المحوري في تنفيذه ما يلي :

- حاجته الى معلم معد اعداد خاصا ، ذا سعة في الاطلاع وتنوع الخبرات وقدرة على بناء الوحدات التعليمية وتوجيه نشاط التلاميذ وتقويم أعمالهم .
- حاجته لمزيد من الأبحاث التي تحدد حاجات التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية ومطالب الحياة في بيئاتهم .
- حاجته الى جهود علمية متواصلة لتحديد مجالات الدراسة وتوزيعها على الفرق الدراسية واعداد جميع الظروف المادية والبشرية لتساعد على نجاحه .
- حاجته الى تعاون مستمر بين المعلم وتلاميذه وجميع اعضاء الهيئة التدريسية ولا شك ان هذا يتطلب الحماسة والتضحية للعمل وهي صفات لا بد من توافرها بين المعنيين في المدرسة والبيئة .
- حاجته الى بناء مدرسي خاص وتجهيزات المعامل والصنوف الدراسية .



## تداخل اشكال التنظيمات المنهجية

يتضح لنا مما تقدم لماذا تعددت اشكال تنظيمات المناهج ، والواقع أن هذه التنظيمات ليست الا طرقا منظمة للمنهج المعنى الذي اورثناه ومنسقة لانواع النشاط المتضمنة فيه ، فجميع التنظيمات المنهجية سواء كانت في صورة مواد دراسية منفصلة ، او في صورة نشاط ، او خبرة ، او وحدات ، او محور ، هي صور متشابكة ومتداخلة الى حد كبير . فالتنظيم المنهجي القائم على المواد الدراسية يشتمل على خبرات معينة ولكنها ليست بقدر الخبرات التي يشتمل عليها التنظيم المنهجي القائم على النشاط أو الخبرة . والتنظيم المنهجي القائم على النشاط يشتمل على مواد دراسية من مقومات المعلومات والحقائق والتنظيم المحوري اذا دار حول موضوع مما يشعر التلاميذ بحاجة اليه دارت المواد حول هذا الموضوع بدلا من دورانها حول مسادة دراسية وصار اقرب مما يكون الى منهج النشاط فالحقيقة ان المسألة اختلاف في الدرجة بالنسبة للمواد الدراسية والنشاطات التعليمية ، وجميع اشكال التنظيمات لا تقلل من أهمية المواد الدراسية .

---



## الفصل السادس :

### تطوير المناهج التربوية وتحديثها

- مفهوم التطوير
- أهمية التطوير
- خصائص عملية التطوير
- خطوات عملية التطوير
- صعوبات تواجهها عملية التطوير



## الفصل السادس

### تطوير المناهج التربوية وتحديثها

ان الحديث عن المناهج الدراسية سيظل دائما حديث الساعة ،  
والمناهج الدراسية لا يمكن أن تتصف بالكمال مهما بذل في وضعها  
من جهد فني ، ذلك أن التغير الثقافي الاجتماعي مستمر ، وكلما عدلت  
المدرسة مناهجها لظحق بذلك التغير ، كان التغير قد قطع شوطا آخر  
يقتضي تعديلا جديدا في المناهج ، فلكي تقوم المدرسة لمواجهة مطالب  
التغير عليها أن تغير وسائلها وتنظيماتها وعلاقاتها ومناهجها لتكون  
بالفعل وسيلة أساسية في تكوين الامراد على النحو الذي يجعلهم  
طاقات حية خلاقة في احداث المزيد من التغير .

#### مفهوم تطوير المناهج :

يعني تطوير المناهج اشياء كثيرة بحسب ما يرى المخطط أو  
يقصد أن يطلب اليه فالتطوير قد يعني اعادة النظر في شكل المواد  
الدراسية أو محتواها أو فيها معا أو في شكل بعض هذه المسواد  
ومحتواها وما يتصل بها من طرق تدريس وكتب واساليب تقويم . وقد  
يعني ادخال بعض التجديدات أو المستحدثات في المناهج أو في اجزاء  
منها أو على مستوى المضمون أو على مستوى الطرق أو الاساليب كما  
هو الحال عند ادخال الرياضيات أو العلوم الحديثة أو عند تبني  
الادمغة الالكترونية أو التلفزيون أو المختبرات اللغوية في التعليم وقد  
يعني احداث التنوع في المناهج لتلائم التلميذ العادي والتلميذ المتفوق  
والتلميذ المتخلف ، بل لتلائم قدرة كل تلميذ وميوله على حدة . وقد  
يعني ادخال (رتوش) على ما هو قائم حاليا مع بعض الحذف أو الاضافة  
والتقدم والتاخير والزيادة والنقص في ساعات اليوم المدرسي وأيام  
العطل ، وقد يعني مراجعة المناهج كل المناهج نفسها والاساليب التي  
تتبع في هذا التطوير — كل يصبح البحث العلمي والتجريب سبيل  
كل تطوير — وكل معنى من هذه المعاني يحتاج الى جهد في التخطيط

وذلك في الأول أو كثير عن الجهد اللازم لمعنى آخر من معاني تطوير المناهج .

وقد عرفت المناهج عمليات التطوير منذ زمن بعيد ، ولكنه كان عملاً جزئياً عشوائياً لا يقوم على أساس أهداف واضحة ، أو خطط مدروسة أو تقويم سليم . وقد تغير مفهوم التطوير في ظل الاتجاه الطلي للمناهج ويرجع ذلك الى ما طرأ على التربية ذاتها من تغير في فلسفتها وأهدافها وطرقها . كما يرجع الى ما طرأ على مفهوم المنهج ذاته من تطور ، ففي ظل المفهوم الضيق للمنهج الذي ينظر اليه على انه المقررات الدراسية لا غير كان التطوير مقصوراً على اجراء تعديلات في المقررات الدراسية بالهدف أو الاضافة . أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج ، فان التطوير يتضمن جميع مكونات المنهج وجميع العوامل المؤثرة فيه . أي ينصب على الحياة المدرسية بشئ ابعادها وعلى كل ما يرتبط بها فلا يركز فقط على المعلومات في حد ذاتها وإنما يتعداها الى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والادارة المدرسية ونظم التقويم ثم الى التلميذ نفسه والبيئة التي يعيش فيها أو المجتمع الذي ينتمي اليه ، الامر الذي يستوجب اعدادا للعناصر البشرية والمادية اللازمة لتحقيق ذلك . فتطوير المناهج اذن ليس مجرد اعداد تخطيط كتابي بصورة جديدة للمنهج ثم ان التخطيط الكتابي نفسه للمنهج يتطلب دراسات علمية تمهد لاتخاذ القرارات ووضع التخطيط السليم حتى لا يصدر ذلك عن انطباعات ذاتية لا يلبث أن يكشف خطأها مما يزعزع الثقة بالتخطيط التربوي .

### اهمية تطوير المناهج :

تستمد عملية تطوير المناهج اهميتها من اهمية التربية ذاتها . ولما كان للتربية المدرسية بمناهجها وتنظيماتها وعلاقاتها ووسائلها التربوية المختلفة دور مهم في بناء شخصيات المواطنين وتنميتها تنمية متكاملة تجعل منهم طاقات حية تدعم بناء مجتمعهم الجديد

وتحافظ عليه ، ولما كان المنهج هو وسيلتنا الى تحقيق أهداف التربية ويتأثر بالتطبيق والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ، وحيث ان كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فلا التلميذ ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة متحجرة ، ولا نظريات التعليم باقية على حالها ، فينتج من ذلك أن تطوير المنهج يصبح امرا لا غنى عنه ولا بد من بذل أقصى ما يمكن من الجهود لتطويره على أفضل وجه . وينبغي أن يكون التطوير قائما على أساس دراسة الواقع وتحديد مشكلاته الكبرى دون التقيّد بآثاره وتقاليد العتيقة ، مع مراعاة الإمكانيات القائمة والممكنة وسهولة التنفيذ والعمل على تحقيق صالح جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية . ان الاحساس بالحاجة الى تطوير المناهج قد ينشأ نتيجة عدة عوامل منها :

**أولا :** حدوث تطورات اجتماعية واقتصادية في المجتمع تتطلب مراجعة مناهج التعليم لمعرفة مدى ملائمتها لهذه التطورات . فمسي مجتمع يتطور مثلا نحو الأخذ بأحدث الأساليب العلمية لحل مشكلاته وتطوير حياته ، ينبغي أن تراجع مناهج التعليم فيه لضمان قدرة أجياله الناشئة على التمشي مع هذا التطور .

**ثانيا :** حدوث تطورات في المعرفة الإنسانية ، فبما أن التربية تستمد مادتها من التراث الثقافي ومن أوجه نشاط الإنسان ، وبما أن مادة المقررات الدراسية ما هي إلا تعبير مجسم عن معاني الحياة الاجتماعية الحاضرة التي نرغب في نقلها إلى الناشئين ، فقد يكون من الضروري أن تراجع هذه المادة من حيث الكم والكيف في ضوء التطورات التي تحدث فيها ، والا ابتعدنا عن الهدف الأساسي من التربية ألا وهو إعطاء المعاني الحاضرة للحياة الإنسانية والتي تعد حصيلة خبرة الأجيال المتتالية .

ان التطورات التي تحدث في المعرفة الإنسانية لا تعني تغيرا في مضمون المواد محسب ، بل قد تعني أيضا تغيرا في نوع المعرفة المرغوبة

وفي أهداف التربية التي تخضع دائما للمراجعة والتطوير في ضوء عوامل  
التغير المستمرة . فالتطور التكنولوجي المعاصر الذي غير من طبيعة  
العمل الانساني ودوره في عملية الانتاج يجعلنا نراجع أهداف التعليم  
ومضمونه . وقد يكون امرا مسلما به أن أي جديد في ميادين البحث  
التربوي لا بد أن ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوعي  
لتعليم الافراد .

### ثالثا : نتائج تقويم المناهج :

ان من اول واجبات جهاز تطوير المناهج القيام بدراسات عملية  
تستبعد ما قد يظهر اثناء تنفيذ المنهج من نواح ليست ذات قيمة فسي  
تحقيق الاهداف او لادخال نواح أخرى تظهر اهميتها بالنسبة لهذه  
الاهداف . وكذلك تجميع نتائج البحوث التربوية التي اجريت واجراء  
الدراسات اللازمة وتقديم الاقتراحات بشأن التعديلات المناسبة . وهنا  
يمكن الاستعانة بالخبراء واللجان لعرض هذه المقترحات عليهم ، وينبغي  
ان يكون واضحا أن عملية تطوير المنهج عملية مستمرة نحو مزيد من  
الجهود لتحقيق الاهداف المنشودة . ويمكن استخدام مفهوم التغذية  
الراجعة في عملية تخطيط وتطوير المناهج وهذا المفهوم يعني بشيء  
من التبسيط - ان تصحيح مسار أي عمل لتحقيق أهدافه يقتضي القيام  
بعملية تقويم مستمرة لهذا العمل لبيان مدى قدرته على تحقيق الاهداف  
الموضوعة واستخدام نتائج هذا التقويم في تلافي أوجه القصور التي  
تظهر أولا بأول واستخدام هذا الأسلوب في تطوير المنهج يعني  
أن عملية التقويم تصبح ملازمة لعملية التخطيط والتنفيذ بحيث تكشف  
أساليب التقويم باستمرار عن الأخطاء وأوجه القصور التي تظهر  
وتستخدم في انهاء المنهج وتلافي عيوبه ، وبهذا يستمر تطوير المنهج  
وتنمو خبراته وتزداد ثراء . ويتوقف نجاح هذا المفهوم على أمرين هامين :

\* وجود نظم التقويم وأساليبه التي تكفل سرعة الكشف عن  
مدى نجاح مسار المنهج في تحقيق أهدافه .

\* والمرونة التي يتسم بها أسلوب مراجعة المنهج وتطويره  
التي تسمح بإجراء التعديلات ونسق ما تكشف عنه عملية التقويم .



### خصائص أساسية لعملية تطوير المناهج

العلوم التربوية المختلفة شأنها شأن أي جانب من جوانب المعرفة الإنسانية دائمة التطور والنمو ولذلك ينبغي أن يتطور المنهج — وهو المجال التطبيقي لهذه العلوم — وفقاً لما تكشف عنه البحوث التربوية والنفسية من حقائق واتجاهات جديدة . وقد أصبح تطوير المناهج — نتيجة لتقدم الدراسات التربوية — هندسة بشرية وتكنولوجية واجتماعية لها أسسها ومواصفاتها الدقيقة وتخصصها الرفيع ، وهي تقوم على أسس علمية ينبغي مراعاتها بدقة حتى يؤدي التطوير ثماره المنشودة .

وينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أن أسس بناء المنهج وأسس تطويره تنصبان على عدة نقاط مشتركة مثل ، التلميذ والبيئة ، والمجتمع ، والثقافة إلا أن الذي يميز أسس البناء عن أسس التطوير هو أن الأخيرة تدور حول مدى التغيرات التي تطرأ على هذه النقاط كما وكيفاً فمثلاً : عند بناء المنهج يجب مراعاة ميول وحاجات ومشكلات وقدرات واستعدادات ومدى نمو التلاميذ ، أما عند تطوير المنهج فإنه من الواجب تحديد التغيرات التي تطرأ على ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم ... وتتحدد أبعاد التطوير وفقاً لحجم هذه التغيرات .

أهم الأسس التي ينبغي عليها التطوير ما يلي :

أولاً : وضوح الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج :

لكل مجتمع فلسفته في الحياة وله أهداف يعمل على تحقيقها عن طريق مؤسساته المختلفة ومنها الجهاز التربوي ومعرفة الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج وتحديدها في وضوح تعتبر خطوة أساسية

لها أهميتها في أي عملية لتطوير المناهج . وترجع هذه الأهمية إلى أن الأهداف في خططها العامة والتفصيلية هي الموجهات الأساسية للعمل المدرسي بأكمله .

ففي ضوء أهداف المناهج بالنسبة لفرقة أو مرحلة تعليمية معينة يتم اختيار المحتوى والتنظيمات المنهجية المناسبة . واختيار أساليب التدريس والوسائل التعليمية المختلفة التي تتوافر فيها إمكانات خصبة لتحقيق مضمين هذه الأهداف ، فالمنهج إذن هو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها . وتفيد معرفة الأهداف أيضا في بناء معايير سليمة لتقويم المناهج الحالية وتحديد مدى فاعليتها التعليمية ورسم الخطط لتحسينها أو تغيرها إذا لزم الأمر ليمتشي مع ما يطرأ على المجتمع والبيئة والأفراد من تغيرات ولكي تتمشى أيضا مع الاتجاهات العالمية الحديثة التي تلعب دورا كبيرا في تنمية المجتمعات وتقدمها وما لم تكن صورة هذه الأهداف ومتطلباتها ودلائل بلوغها واضحة لدى المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها في مختلف مستوياتهم الوظيفية تفقد عملية تطوير المناهج سلامة التوجيه ولا تخلو إذن من الغموض والارتجالية . وهذا خلاف ما يستوجبه العمل العلمي الهادف لحدوث أي تنمية أو تطوير في المناهج .

### ثانيا : الشمول والنظرة الموحدة للمنهج :

وتطوير المنهج لا يعني تطوير المقررات المدرسية فحسب ، لأن النظرة إلى المنهج المدرسي لم تعد قاصرة على مجرد مجموعة المواد الدراسية المقررة على التلاميذ في فرقة أو مرحلة تعليمية معينة وأصبح المنهج بمعناه الحديث « نظاما » ، والنظام يتضمن عددا من المكونات الجزئية التي تربطها علاقات عضوية وثيقة بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به ، فهو كالكائن الحي يتكون من أعضاء كثيرة ومتنوعة كل عضو يرتبط بالأعضاء الأخرى ارتباطا وثيقا . ويعطي هذا المعنى للمنهج شمولاً واتساعاً فيشمل حياة التلميذ كلها التي تشرف عليها

المدرسة . وعلى ذلك تتعدد مكونات المنهج فتشمل المقررات الدراسية المختلفة وأنواع النشاط التربوي المرتبط بها وأوجه النشاط المدرسي العام ، وطرق التدريس والوسائل التعليمية والإرشاد والتوجيه في النواحي التعليمية والتربوية والنفسية والمهنية والخلقية والاجتماعية ، وغيرها من التنظيمات والوسائل التربوية في المدرسة التي توفر للتلاميذ خبرات تعليمية هادفة . وليست هذه المكونات منفصلا بعضها عن البعض الآخر ، وإنما تتكامل وتكون وحدة تزود التلاميذ بخبرات متعددة ومتنوعة لها أهميتها في تحقيق حاجات ومطالب النمو المتكامل لشخصياتهم ، وحاجات المجتمع ومطالبه المتجددة .

وواضح مما تقدم انه يفضل المدخل الشامل في تطوير المنهج ، ووجود إطار عام له يتم في ضوء أهدافه وأبعاده وعلاقاته الأساسية أحداث التغيرات والتعديلات الهادفة لتطوير مكوناته في ترابط وتناسق .

### ثالثا : العمل الجمعي التعاوني :

ومن الواضح أن عمليات تطوير المناهج ليست بالشئ البسيط الذي يسهل أن يقوم به فرد معين ، وإنما هي عمليات ذات أبعاد وعوامل مركبة ومتداخلة وتتضي بضرورة العمل الجمعي التعاوني المنسق من جانب المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها . ويكون التطوير تعاونيا إذا ما اشتركت فيه كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية مثل المختصين من خبراء المادة والتربية والدراسات النفسية وعلماء الاجتماع والمشرفين التربويين والمعلمين ورجال المجتمع من سياسة وإداريين وآباء ومن رجال الاقتصاد والصناعة والصحة والإعلام وغيرهم . ولا يقصد من اشتراك كل هذه الأطراف في عملية تطوير المنهج أن يكون لكل طرف منها دور متساو مع دور الآخرين عند التطوير ، وإنما يقصد أن تتم المشاركة الحقيقية عن طريق جمع مقترحات عينات ممثلة للفئات المشاركة ، ووجهات نظرم

حول تحديث المناهج وتطويرها بصورة علمية ، ثم محاولة الاستفادة على قدر الاستطاعة بوجهات نظرهم لاثراء المناهج المقترحة .

ولا شك أن مثل هذه المشاركة في مختلف مستوياتها سوف تحقق اكبر فائدة اذا ما توافر لها الجو الديمقراطي ، والعلاقات الانسانية الطيبة والممارسة السلمية للقيادة الجماعية .

#### رابعا : العملية والمرونة :

والصفة العملية تعني الا يكون برنامج التطوير قائما على مجرد اقتراحات نظرية محسب بحيث يصعب أو يتعذر تطبيقها في مجال الواقع التعليمي . وانما تتكامل فيه الاسس والاقتراحات النظرية مع وسائل وامكانيات التطبيق الممكن توفيرها فعلا .

وينبغي أن تتوافر في خطط وبرامج تطوير المناهج المرونة التي تسمح للمدارس في البيئات المختلفة بأن تلائم بين المنهج وظروفها البيئية الخاصة ، والاستفادة من امكانياتها المحلية في تحسين نتائج المنهج التعليمية . ولذلك يفضل الاكتفاء برسم الخطوط الاساسية أو العريضة لتطوير المناهج التعليمية . وأن يترك للمشرفين على التربية والتعليم في المحافظات والالوية التعليمية أو البيئات المحلية المختلفة تحديد التفاصيل الدقيقة في ضوء واقع ظروفها ومشكلاتها واحتياجاتها وامكانياتها الخاصة لها . ولا شك أن مثل هذه المرونة سوف تسمح بتحرير الطاقات المبدعة والعمل الخلاق من جانب المعلمين ، ومديري المدارس والمشرفين التربويين وغيرهم من القيادات المسؤولة عن التربية والتعليم ، وسوف ينعكس اثر ذلك على المنهج فيزيد من فاعليته ويحسن من نتائجه .

#### خامسا : مسيرة التطوير للاتجاهات التربوية المعاصرة :

لكي يحقق تطوير المناهج اهدافه فانه لا بد له أن يهتدي بالاتجاهات المعاصرة في هذا المجال . فالجهاز التربوي تقع عليه

المسؤولية الاولى في تغير واتسع المجتمع للملاحقة التطور الحضاري العالمي ، وهذا يحتم عليه مسيرة ما يلي :

١ — **الثورة العلمية والتكنولوجية :** فالعلوم والتكنولوجيا تسيران في فلك واحد أولهما يكشف عن الحقائق والقوانين الموضوعية التي تحكم الظواهر والعمليات والاخرى تحاول الاستفادة من هذه الحقائق والتوانين في العمليات الانتاجية وتيسر اوجه النشاط الانساني الاخرى . فالتقدم العلمي مكن الانسان من الوصول الى عوالم متناهية في الكبر — الوصول الى الفضاء — وعوالم متناهية في الصغر — تركيب الذرة — ، وبذلك تجاوز الانسان الحدود التي لم تكن حواسه الطبيعية قادرة على تجاوزها من قبل . وبهذا تغير مفهوم البيئة ولم تعد قاصرة على تلك الاشياء والعلاقات التي يدركها الانسان بحواسه الطبيعية فحسب ، مما أدى الى اتساع المجال الذي يتحرك فيه الانسان اتساعا هائلا ، مكنه من تملك قوى وطاقات لم تكن متاحة له من قبل . وانسان اليوم مطالب بالتفاعل مع بيئته في صورتها الجديدة ولذلك لم تعد مقاييسه وأسالبيه التقليدية ومفاهيمه عن الزمن والمسافة صالحة لهذا التفاعل بصورة فعالة مع هذا العالم الجديد .

وبفضل التقدم أصبح الانسان قادرا على تخليق مواد جديدة بديلة عن المواد الموجودة في الطبيعة بل تتفوق عليها سواء في الصفات أو الاستخدامات — مثل المطاط الصناعي والبلاستيك وغيرها من اللدائن .

ان الثورة التكنولوجية المعاصرة قضت على كثير من الاعمال اليدوية التي كان يقوم بها الانسان الى جانب انها جعلت الآلة تقوم بكثير من الاعمال الذهنية للانسان ، ومثلنا في هذا أجهزة التحكم الآلي التي تدير المصانع دون تدخل من الانسان ، وأجهزة الحاسب الالكتروني وأجهزة القياس . وليس معنى هذا انه لم يعد هنالك حاجة للعمل الانساني ، فالابتكار القائم على البحث العلمي والتوجيه الاجتماعي للآلة يبقى الانسان مسيطرا عليها وموجها لها .

هذه الصورة المختصرة تبين لنا اي مدى وصل التقدم العلمي والتكنولوجي وهذا يتطلب عند تطوير المناهج ما يأتي :

— اعادة النظر في المقررات العلمية ( الكتب ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية ) مع اعطائها الاهمية القصوى لانها تعتبر محورا للتقدم العلمي . كما انه يجب القضاء على ذلك الفصل التعسفي بين العلم النظري والعلم التطبيقي ، وان ينطبق هذا على المنهج بصورته الشاملة ، وعلى كل مقرر دراسي على حدة . فكل مرحلة تعليمية لا بد ان تتضمن اعدادا في أحد مجالات العمل المختلفة ، وكل مقرر دراسي ينبغي ان يصاغ بحيث يظهر التكامل والوحدة العضوية بين النواحي النظرية والنواحي التطبيقية .

— ان يتضح للتلاميذ قيمة الحقائق والقوانين العملية التي نصل اليها من خلال البحث العلمي كنقطة بداية للسيطرة على الطبيعة وكيف تستخدم هذه الحقائق والقوانين في تطوير الحياة وحل مشكلاتها .

— ضرورة تخلص المناهج من كثير من النواحي والتدريبات التي لم تعد بذات قيمة في ضوء المنجزات التكنولوجية الحديثة .

— ضرورة الاهتمام في الأنشطة المدرسية باطلاق عنان التفكير الابتكاري للتلميذ .

— غرس القيم الاجتماعية الكنبلة بتوجيه التقدم العلمي والتكنولوجي لخدمة الانسان .

— تزويد الافراد بثقافة عريضة تمكنهم من فهم الآلات الحديثة وحسن استخدامها وصيانتها .

— تنمية مهارات التخطيط والتفكير العلمي ، والتفكير الناقد وكيفية الامادة مما يسمعه او يقرأه او يرويه بحيث يستفيدون في رفع مستواهم الثقافي في نفس الوقت الذي لا يقعون فيه غريسة لبعض الافكار الضارة .

## ب — سرعة وتعقد التطور الكمي والكيفي للمعرفة الإنسانية :

ان من أهم الادوار التي تقوم بها المدرسة نقل التراث الثقافي من جيل الى جيل وقد وصل هذا التراث الى حد التضخم والانفجار الامر الذي يتطلب منا ان لا نكدس ونزيد من المعلومات والمعارف التي يدرسها التلاميذ لان تأثير ذلك سيكون سيئا جدا على العملية التربوية بكافة جوانبها . وانما نعتقد ان مسيرة التطوير العلمي في سرعته وتنوعه يتطلب ان نأخذ بالاعتبار عند تطوير المناهج ما يأتي :

— الاهتمام بأساسيات (١) المعرفة لكل مقرر من المقررات الدراسية .

— ضرورة تغيير جميع فرص النمو الثقافي والعلمي والمهني للأفراد بسرعة التغير تجعل من اي تعليم نظامي مهما كانت مدته غير كاف .  
وتوفر هذه الفرص يعني تغيرا في النظام التعليمي .

— تأكيد أهمية النمو الذاتي كهدف اساسي لاي منهج دراسي وهذا يقتضي تمويد التلاميذ على الاعتماد على انفسهم في عملية اكتساب المعلومات من مصادرها المختلفة كاستخدام المكتبة ووسائل الاعلام ومصادر المعلومات التكنولوجية الحديثة فقد قدمت تكنولوجيا التربية الآلات التعليمية واساليب التعليم الذاتي باستخدام المعامل المصغرة ومعامل اللغات والصور والافلام واجهزة العرض الحديثة وبذلك اصبحت الفرصة مواتية في المجال التربوي لتفريد التعليم (٢) ، بحيث يتعلم كل تلميذ وفق استعداداته وسرعته الخاصة وميوله

---

(١) اساسيات المعرفة لاي مادة من المواد الدراسية هي تلك المعارف والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات التي تحدد الملمح الرئيسية للمادة والتي يجب ان ترتبط ارتباطا واعيا بالمتطلبات الاجتماعية ومطالب نمو الطلاب حتى يدركوا اهميتها ولتكتسب معناها من خلال تطبيقاتها في الحياة .

### 2. Individualized Instruction

يمكن اعتبار نموذج دالتن Dalton ونموذج وينيتكا Winnetka من النماذج الأساسية التي استهدفت أساسا الدعوة الى ان يكون التعليم فرديا .

واهتماماته وبكل ذلك اتجهت التربية الحديثة الى تحقيق اهداف التعليم الذاتي والتعليم المستمر والتعليم من اجل التمكن .

— مراجعة اساليب التدريس التي تقوم على اساس ان هنالك طرفا يعلم وطرفا لا يعلم ، فالتغير السريع في المعرفة يجعل المعلم في موقف لا يختلف كثيرا عن موقف المتعلم من حيث الحاجة الى التعلم ومن ثم فان أي موقف تعليمي يساير روح العصر انما يحمل جديدا لكل من المعلم والمتعلم .

### ج - عصر التخصصات :

مع ان التخصص يعد احدى السمات البارزة في العصر الحديث الا ان النظرة الشاملة والعمل المتكامل امر يتطلبه الترابط العضوي بين ميادين الحياة المختلفة ويتقضي هذا بالنسبة لتطوير المنهج ان يسعى نحو تزويد المتعلمين بالاطار الشامل للحياة وتوضيح الصلات بين المجالات الدراسية المختلفة وفي نفس الوقت ضرورة اكساب التلاميذ مهارات العمل الجماعي والتعاوني فكل تخصص في اي مجال من المجالات لا يمكن ان ينزل عن باقي التخصصات وبالتالي فالتعاون بين المتخصصين امر لا بد منه وهذا يستلزم تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات هذا العمل الجماعي وينم ذلك عن طريق اتاحة الفرص امام التلاميذ للقيام بالانشطة المختلفة .

### سادسا : مساهمة تطوير المنهج للاسلوب العلمي :

ينبغي ان يستند التطوير الى دراسة علمية لل مجتمع وللتلميذ والبيئة ولطبيعة الثقافة المعاصرة وروح العصر ولتخطيط علمي دقيق يأخذ في الحسبان الاهداف ، والظروف والامكانات ويعتمد على بيانات علمية دقيقة ويتسم بالشمول والواقعية والمرونة والتوازن وان يخضع للمتابعة العلمية والتقويم المستمر تمهيدا لمزيد من التطوير ، ومساهمة لركب الحضارة والثقافة في التغير المتلاحق المستمر .



## خطوات تطوير المنهج

يمكن اتباع الخطوات التالية في عملية تطوير المنهج دون الالتزام بتتابع ثابت لها ، لان تسلسل هذه الخطوات قد يعترضه شيء من التغير وفقا لاتجاهات المطورين انفسهم ، ووفقا للظروف والاحوال الاجتماعية والاقتصادية والفكرية السائدة وهذه الخطوات هي :

### اولا : ظهور الحاجة الى تطوير المناهج :

لعمل من الطبيعي ان يأتي تطوير المناهج استجابة لاحساس العاملين في مجال المناهج مثل المعلمين والمدرسين التربويين بهذه الحاجة ، وأحيانا تأتي المبادأة من جانب سلطات الدولة العليا ومن المستحسن أن لا يفرض هذا التطوير على العاملين في الحقل التربوي بل لا بد ان يستثار الاحساس العام بضرورة هذا التطوير حتى يتحمس له الجميع ويدركوا أهمية العمل على تحقيق الاهداف والاتجاهات التي يدعو اليها التطوير الحديث ويشاركوا في تعزيزها وإخراجها الى حيز الوجود . وتلعب وسائل الاعلام والتدريب والتوجيه دورا أساسيا في تحقيق كل ذلك .

### ثانيا : تحديد الاهداف التربوية :

سبق ان بينا في معالجتنا للاهداف التربوية انها تحدد في ضوء ايدولوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية وكذلك في ضوء التطورات العلمية الحديثة والبيئة والفلسفة وخصائص الفرد ، وان تحديدها لازم لتحديد مجالات الدراسة وتقويم الواقع ومتابعته وتطويره هذا بالإضافة الى ضرورة اشارة هذه الاهداف الى العناصر الهامة في المواقف التعليمية والى جوانب الخبرة المربية كالمعلومات والمهارات والاتجاهات واساليب التفكير ... السخ ، التي ينبغي أن يكتسبها الطالب .

### ثالثا : وضع خطة للتطوير :

ينبغي وضع خطة للتطوير شاملة ذات اهداف تربوية سلوكية تحدد فيها الجوانب والمجالات الدراسية التي سينصب عليها التطوير في كل مرحلة وعدد الساعات المخصصة لتدريس كل مجال وطبيعة اليوم المدرسي كما تحدد معدلات أداء المعلمين والعاملين في الحقل التربوي وتوصف أعمالهم بطريقة تعين على تحقيق الاهداف المنشودة وتمتاز الخطة الحديثة بأنها تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتتيح أمامهم فرص الاختيار لما يناسبهم من الدراسات والنشاطات وفق استعداداتهم ورغباتهم كما تتجه الخطة الحديثة الى التحرر من الاطرار التقليدية للمناهج فهي تتيح أمام التلاميذ الفرصة لدراسات حياتية حديثة مثل : التربية للاستهلاك المستنير والتربية الاسرية والتربية لوقت الفراغ والتربية لحسن التعامل والتربية للصحة والسعادة كما تهتم الخطة الحديثة بالعمل على تحقيق التكامل في المجال المعرفي وربط الدراسة بالبيئة والمجتمع والحياة .

### رابعا : اختيار المساقات الدراسية — المقررات الدراسية أو الخبرات التعليمية — والتنسيق بينها :

وهذه الخطوة تحتاج الى خبرة واسعة بالتعليم واحساس عميق بتقدير مضمونات المقرر الدراسي ويتسم ذلك في ضوء ما تكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع وتحديد الاهداف الخاصة بكل مرحلة وكل مجال ، وتحديد مستويات المتعلمين ومراعاة التقدم العلمي والتربوي المعاصر والامكانات المتاحة .

وتتمد عملية تنسيق المقررات الدراسية بعد اختيارها عملية هامة لانه بدونها يأتي العبء الذي يتحمله التلميذ في كل صف خارجا عن الحدود المعقولة ، ذلك أن كل لجنة من لجان المناهج تد تنظر الى المقرر الذي تختاره ، كما لو كان التلميذ لا يدرس سواه . لذا

يجب الابتعاد عن الحشو وحفظ المعلومات وتكديسها وتوجيه الاهتمام نحو بناء المقررات الدراسية بشكل يتيح لها المساهمة في اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات المناسبة وتنمية أساليب التفكير الناقد ، وكذلك القدرة على التجديد والخلق والابتكار وهذا كله يستدعي التركيز على التعليم الذاتي والمستمر وتوكيد أهمية الفروق الفردية والعمل على مراعاتها .

**خامسا : اختيار انواع النشاط المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية التي تعين على تحقيق اهداف المنهج .**

**سادسا : —**

**دليل المعلم :** يعد دليل المعلم من أجمع الوسائل لمعاونته في تحقيق أهداف التطوير واتجاهاته ، ويكون هذا الدليل عادة في صورة مرجع وحدة يتضمن الأهداف والنشاطات والوسائل والمراجع وأساليب التقويم المناسبة وجميع ما يساعد المعلم على تنفيذ المناهج المتطورة على أحسن وجه ممكن ، وينبغي أن يكون الدليل بحيث يعين المعلم على الاجتهاد والابتكار دون أن يكون قييدا عليه .

**سابعا : —**

**تجريب المنهج المطور او المقترح ومتابعته :** يفضل ان يخضع المنهج المطور للتجريب قبل تعميمه في المدارس ويتطلب التجريب وضع خطة عامة تحدد أهدافه وموضوعاته ومدة استقرار مراحله والقائمين به والخاصين له . وهناك طرق عديدة لوضع المنهج المطور موضع التنفيذ سواء عن طريق ادخاله في بعض المدارس التجريبية ، او عن طريق عرضه في اجتماعات عامة للمعلمين ومناقشته ، وفي جميع الاحوال ينبغي أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهج سواء في ذلك المقررات الدراسية او الكتب او الطرق او الوسائل او الادوات او المباني والمعدات او النشاطات او أساليب التقويم او المعلمون او المناهج التريوي بلسره .

ينبغي أن تشرف على التجريب هيئة علمية متخصصة على مستوى رفيع من القدرة والامكانات وأن يستهدف التجريب التقويم العلمي للمنهج المطور مع الاستعانة بجميع أساليب التقويم اللازمة وتنظيم نتائج التقويم وتحليلها وحصر المشكلات التي تظهر ودراستها ومحاولة حلها بأسلوب علمي .

ان عملية متابعة التنفيذ تستدعي القيام بعمليات تقويم مستمرة لجميع مكونات المنهج وتهدف الى التعديل المستمر وسد الثغرات التي تظهر اولا باول وفقا لمبدأ — التغذية الراجعة — الذي سبقت الإشارة اليه .

ولا بد من استمرار المنهج المطور عدة سنوات وفي خلال هذه السنوات يمكن ادخال ما يجد من تطويرات على جوانبه المختلفة . وعندما تستدعي الظروف وتحديث تغيرات جوهرية تمس التلاميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية فانه في هذه الحالة يجب البدء بتطوير جديد للمنهج الذي سبق تطويره من قبل ، وهكذا نجد ان تعميم المناهج المطورة لا يمثل الخطوة الاخيرة في بنائها ، فلا بد ان تخضع هذه المناهج لمتابعة مستمرة وتقويم علمي وفق خطة محددة وباستخدام الاساليب المناسبة تمهيدا لمزيد من التطوير ، فعملية تطوير المنهج عملية متصلة ومستمرة باستمرار الحياة على وجه الارض .

## الصعوبات التي تواجهها عملية تطوير المناهج

ان عملية تطوير المناهج وتحديثها لا تتم بطريقة سريعة عفوية ، وقد اوضحنا في الصفحات السابقة بعض الخطوات التي يجب ان تؤخذ بالاعتبار عند تطوير المناهج . ان هذه العملية الانسانية لا يمكن ان تتم الا عن طريق التفاعل الانساني بين جميع الافراد حتى يمكن تقبل القيم والاتجاهات الجديدة التي تنادي بها التنظيمات المنهجية الحديثة وفي الحق انه عمل ليس بالسهل ويكتنفه الكثير من الصعوبات والمعوقات . وقد تبسه المهتمون بشؤون التطوير والتحديث في المجال التربوي الى أهمية اجراء دراسات علمية للمعوقات للعمل على التغلب عليها قبل ان تعصف بخطط التطوير وبرامجه واهدافه .

ومن معوقات تطوير المناهج ما يتصل منها بطبيعة المجتمع ومنها ما يتصل بطبيعة المشروعات ومتطلباتها المالية والمادية والبشرية .

### معوقات تتصل بطبيعة المجتمع

المدرسة جزء من المجتمع ، تتأثر بعاداته وتقاليده وثقافته بل ان آثارها النظامية تختلط بآثار غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى مثل الأسرة والاعلام والمؤسسات الثقافية ويؤدي كل ذلك الى عدم وضوح نتائج التربية المدرسية ، وبالتالي الى صعوبات تتصل بتقبل افراد المجتمع للمستحدثات التربوية والتحمس لها ، فالتناس من طبيعتهم الوقوف ضد كل ما هو جديد ومناقض لما ألفوه وتعودوا عليه . ومن الضروري أن يضع علماء التربية نصب أعينهم مقاومة الاتجاهات والعقائد الخاطئة في المجتمع والقضاء عليها والعمل على ان يستبدل بها اتجاهات أخرى نحو العلم والتعليم لان ذلك سيعمل على نجاح عملية التطوير .

والتطوير يستند على النظريات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تعاون المنزل والمدرسة في تربية الطفل وتوجيهه وارشاده ،

وحيث ان عملية التربية عملية واسعة متعددة الجوانب فهي تتطلب ممن يقوم بها سواء في المنزل أو المدرسة ثقافة واسعة وخبرة طويلة وفكرا مستنيرا واطلاعا عيقا بخصوص الطفل فاذا كان والد الطفل جاهلا فان دوره في التربية يصبح محدودا وفي أحيان كثيرة يسير عكس الاتجاه المطلوب لانه يستخدم في تربية طفله الاسلوب الذي تربى به منذ عشرات السنين بصرف النظر عن الاختلاف في طبيعة الطفل وطبيعة عصر اليوم وتكون النتيجة فشلا وقصورا في الدور الذي تقوم به المدرسة لان التعاون بينهما بسبب جهل الآباء لا يقدر له ان يرى النور وبهذه الطريقة يعمل المنزل على هدم ما تبنيه المدرسة .

وقد سبق ان ذكرنا انه قبل البدء بتطوير المناهج فانه من الضروري الامتناع بأهمية التطوير وضرورته وعلى القائمين بعملية التطوير توضيح الموقف بكل أبعاده لانفراد المجتمع والتاء الاضواء على النقاط التي تحتاج الى توضيح وشرح الاهداف والفوائد التي تتحقق من ورائه .

### **معوقات تتصل بطبيعة المشروعات ومتطلباتها المالية والمادية والبشرية :**

ان النظرة الحديثة الى المنهج وتطويره على أنه نظام تتطلب عدم اقتصار التطوير على دراسة عائق واحد ، أو بعض العوائق والتخطيط للتغلب عليها ، بل يعني ان التطوير عملية شاملة تنصب على جميع جوانب العملية التربوية ، فاذا كانت الميزانية التي تخصصها الدولة لمواجهة اعباء التعليم غير كافية فانه يكون من الصعب حينئذ توفير المبالغ اللازمة للقيام بعملية التطوير على اتم وجه .

ويتطلب تطوير المناهج تحسين المباني والمرافق والمعدات واقامة المدارس الحديثة التي تتيح للتلاميذ الفرص للقيام بالانشطة المختلفة ولكن اقامة المدارس الحديثة بدلا من البيوت المستاجرة أو بدلا من المباني القديمة أو بسبب ازدياد عدد الطلاب يكلف الدولة أموالا طائلة .

ويتطلب التطوير ايضا تجهيز المدارس بأحدث الاجهزة والمعدات اللازمة في حجرات الدراسة والمعامل والملاعب وكل ذلك يكلف الكثير من الاموال . كما ان عملية التطوير تستدعي إصدار كتب دراسية جديدة للتلاميذ ، واعداد كتاب المعلم الذي أصبحت الحاجة اليه ملحة في السنوات الأخيرة . كما ان توفير المكتبات المدرسية الشاملة مما يساعد في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتعليم المستمر ايضا يتطلب هذا الكثير من الاموال .

وحيث ان البحث والتجريب هما من بين الدعائم الرئيسة للتطوير الناجح فلا بد من رصد قدر من المال حتى يثمر البحث ويحقق التجريب الغرض المنشود منه . وهناك مجالات أخرى للانفاق تحتاجها عملية التطوير ، كالاختبارات ، والمنشورات ... الخ .

وهكذا يتبين لنا ان تطوير المناهج يحتاج الى اموال طائلة يؤول أمر البت فيه الى المسؤولين التربويين وإلى اقتناع الدولة بأهمية التربية وأهمية الذأب على تطويرها مما يدموها الى الاتفاق بسخاء ووضع التعليم في مكانه اللائق بين مشروعات الاستثمار . وإذا أهمل هذا الجانب فان ذلك يكون من اكبر معوقات التطوير .

وبالرغم من أن ظروف وإمكانات بعض الدول تمكنها من تدبير الاموال اللازمة لعملية تطوير المناهج الا أن هناك معوقات من ذر آخر تفرض وجودها في بعض الاحيان ويطلق عليها المعوقات المادية وهي تنحصر في مدى القدرة على توفير الأجهزة والوسائل والمعدات والخامات وغيرها من الأشياء التي تتطلبها عملية التطوير . ففي كثير من الاحيان يتطلب التطوير تخطيطا جديدا للمباني والمرافق وواقع الأمر أن المدارس التقليدية تعتبر من العقبات الكبيرة في سبيل تطوير المناهج . ذلك أن حجرات الدراسة فيها ومرافقها ووسائلها وأدواتها قد صممت للشرح والتلقين أكثر مما صممت للبحث والدراسة ، والعمل الجماعي والتفكير والابتكار والتفاعل المستمر مع البيئة والحياة .

قد تكون هناك صعوبة في الحصول على بعض الاجهزة والمعدات التي يجب ان تزود بها المدارس وهذه الصعوبة قد تنتج من كثرة الطلب وقلة العرض او الصعوبة في عمليات الاستيراد والتصدير او لندرة وجود بعض الافلام التعليمية او لانها ناطقة بلغة اجنبية لا يفهمها التلاميذ .

وكذلك يحتاج تطوير المناهج الى وجود طبقة من الخبراء والمتخصصين ، يعملون في تخطيط المناهج والبرامج وفي تقويم الجوانب المختلفة للعملية التربوية ، في اساليب التعليم ، وفي تاليف الكتب الدراسية ، وفي الوسائل التعليمية وفي الادارة المدرسية وفي اعداد المعلم وفي اقتصاديات التعليم .

ونحن لا نستطيع ان ننكر الدور الرئيسي الذي تقوم به ادارة المدرسة في نجاح او فشل المناهج المطورة وبالتالي فان شغل مناصب مديري المدارس بثقة تبعد كل البعد عن فهم المنهج الحديث يؤثر على مدى تحقيق المنهج لاهدافه . كما ان قصور القيادات التربوية السوية قد يقف حائلا امام امكانات تنفيذ التطويرات المنهجية الحديثة . فنحن في حاجة الى اعادة بناء قيم ومناهج واتجاهات هذه القيادات التربوية حتى تستطيع ان تتبّع مسار القيادات الديمقراطية الاجرائية لا اللفظية .

اما المعلم فهو اداة الاتصال المباشر للتلميذ ، وهو الذي يوكل اليه في النهاية تنفيذ التطوير في مجال المناهج ، ويتوقف نجاح كل تطوير مهما بلغت روعة تخطيطه على الصورة التي يترجمها اليها المعلم في النهاية . ويتوقف ذلك بدوره على مدى ادراك المعلم لاهداف التطوير واثمانيته بها وتمرسه بالمعلم والمهارات المطلوبة لتنفيذه . فالدور الذي يقوم به المعلم في نقل التطوير من فكرة الى عمل مهم جدا ويتقضي ذلك العناية باعداد المعلم الكمي والكيفي وفسح المجال له بعد التخرج



النمو في مهنته حتى يكون دائما على صلة وثيقة بما هو جديد في مجال التربية والتعليم .

وفي الحق ان احداث التغيرات المادية المطلوبة في مجال المناهج دون العناية بالعوامل البشرية او الثقافية يترتب عليه ان تكون لدينا مدارس فسيحة الارضاء وافية الوسائل والمعدات ، ومع ذلك يعجز المعلمون بأوضاعهم القائمة عن الاستفادة من هذه الامكانيات المتاحة . والتطوير بمقتضى النظرة الحديثة الى المنهج على انه نظام يتضمن كثيرا من العوامل والاركان ، وما لم نخطط لتحقيق التوافق والتكامل بين مكوناته وما يربطها من علاقات وبين القوى والعوامل المؤثرة فيه وما بينها من تشابك وترابط عضوي فان التطوير لا يمكن ان يحقق اهدافه او يبلغ مداه .

لا نريد تطوير المناهج كيفما اتفق ، انما نريد تطويرها بحيث تصبح ركيزة تعليم عصري ينسجم مع مطالب مجتمع ينشد التقدم وحاجات تلاميذ تتزايد أعدادهم ويتسع تمثيلهم لمختلف فئات المجتمع ، وبهذا الانسجام يتحول التعليم الى قوة فعالة في صنع المواطن الصالح الذي يبتغيه ذلك المجتمع في تقدمه الاقتصادي والسياسي والاجتماعي .

ومما تقدم يتبين انه لا بد من تنبيه كل مسؤول عن تخطيط المناهج وتطويرها الى ان حساب التخطيط لتطوير المناهج اوسع وأعقب من مجرد حساب عدد ساعات الدراسة ونصيب كل مادة دراسية من الساعات وبالتالي من المعلمين وتكلفة الوسائل المعينة الى آخر ما درج على الاستغراق فيه اثناء التخطيط ، فحساب التخطيط بجانب هذا كله وقبل هذا كله ان يعمل حساب المجتمع ، وتطورات الحاصلة والمنظرة واتجاهات تطوره وآماله ، وترجمة هذا كله الى مضمون تربوي ، ومثل هذا وأهم من هذا حساب اللبنيات والقوى المعوقة

لتطوير التعليم ومناهجه والتعرف الى كيفية التغلب عليها وتضمين هذا  
في الخطة وحفز واثارة نواحي النمو المختلفة لدى التلميذ وعملية التعلم  
والعمل على تنمية المفاهيم والقيم لجميع المعنيين بالمنهج .

---

## مراجع عربية

- ١ — الدمرداش عبد المجيد سرحان : **المناهج المعاصرة** . مكتبة الفلاح ، الكويت ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٩ .
- ٢ — الدمرداش سرحان ، منير كامل : **المناهج** . الطبعة الثانية ، دار العلوم للطباعة ، ١٩٧٢ .
- ٣ — القبانسي ، اسماعيل : **التربية عن طريق التشاغل** . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨ .
- ٤ — أوتلواي ، ا. ك. ترجمة وهيب سمعان وآخرين . **التربية والمجتمع** . ومكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٠ .
- ٥ — برونر ، جيروم : ترجمة سامي عاشور . **نحو تربية عقلية** . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .
- ٦ — تابلور ، رالف ، ترجمة أحمد خيري كاظم وآخرين . **اساسيات المناهج** . دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- ٧ — حسين سليمان قوره : **الاصول التربوية في بنساء المناهج** . دار المعارف ، ١٩٧٢ .
- ٨ — حلي الوكيل : **تطوير المناهج** . الانجلو المصرية ، الطبعة الاولى ، ١٩٧٧ .
- ٩ — ديوي ، جون ، ترجمة متى عتراوي وآخرين . **الديمقراطية والتربية : مقدمة لفلسفة التربية** . لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ .

- ١٠ - ديوي ، جون ، ترجمة محمد رفعت رمضان وآخرين ، الخبرة  
والقريبة . مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٤ .
- ١١ - وهيب سمعان ، رشدي لبيب : دراسات في المناهج . مكتبة  
الانجلو المصرية ، ١٩٧٥ .
- ١٢ - رشدي لبيب : معلم العلوم . الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ .
- ١٣ - رمزية الغريب : سيكولوجية التعلم . الانجلو المصرية ١٩٥٩ .
- ١٤ - فكري حسن ريان : المناهج الدراسية . عالم الكتب ، ١٩٧٢ .
- ١٥ - كلباترك ، وليم هيرد ، ترجمة أبو الفتوح رضوان وآخرون .  
أصول المنهج الجديد . مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٩ .
- ١٦ - محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته .  
دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ .
- ١٧ - هارولد سبيرز ، ترجمة أحمد أبو العباس وسعيد دياب .  
المعلم والمنهج . دار النهضة العربية ، ١٩٥١ .
- ١٨ - يحيى هندام ، جابر عبد الحميد جابر : المناهج ، أسسها ،  
تخطيطها ، تقويمها . دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ .

## مراجع اجنبية

1. Alcorn, M.D., and Linley, J.M. : " **Issues In Curriculum Development** ", ( New York, World Book Com. 1959. )
2. Asahel D. Woodruff and Philip G. Kapfer, " **Behavioral Objectives and Humanism In Education** ", Aquestion of Specificity . Educational Technology , 12,51 ( January 1972. )
3. Betty, A.W., and others,: " **Elementary School Curriculum**" ( New York, Macmillan Com. London, Collier Macmillan Limited 1971. )
4. Bloom, B.S et al, : " **Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning** " ,( New York McGraw - Hill, 1971. )
5. Bruner, J.S. : " **Towards a Theory of Instruction** ", ( New York, Harvard University, 1966. )
6. Burton, W.H,; " **The Guidance of Learning Activities** " ( New York , Appleton Century - Crofts. Inc. , 1952. )
7. Caswell, H.L . and Campbell, D.S. : " **Curriculum Develop - ment** ", ( New York , American Book Com., 1955. )
8. Celia, S.L., Moore, W.J., Kaltsounis, T.: " **Elementary School Curriculum** ", ( New York, Holt, Rinehart and Winston Inc. 1972. )
9. Elliot, W. Eisner, : " **The Educational Imagination On the Design and Evaluation .**" ( New York, Macmillan Com. Inc. London, Collier Macmillan Publishers, 1971. )
10. Galen, J., William, A. : " **Planning Curriculum For Schools** " ( New York, Rinehart and Winston, Inc., 1974. )
11. James, B., Macdonald, Dan W., Anderson, Frank B. May,: " **Strategies of Curriculum Development** ", Selectd Writin-

gs of the Virgil E. Herrick ( Columbus, Ohio, Charles E., Merrill Books, Inc., 1965. )

12. Jenkins, D., Shipman, M.D., : **"Curriculum : an Introduction"** ( Yorkshire, G,A, Pinder and son, 1975. )
13. John I. Goodlad and Associates : **"Curriculum Inquiry "** ( McGraw-Hill Book Com., 1979. )
14. John U. Michaelis, Ruth H. Grossman, Lloyd F. Scott, : **" New Designs for Elementary Curriculum and Instruction"**, New York, McGraw-Hill Inc., 1975. )
15. Kelly, A.V., **"The Curriculum, Theory and Practice "**, ( London Harper and Row Publishers, 1977. )
16. Krug, E.A, : **" Curriculum Planning "** ( New York, Harper and Brothers, 1959. )
17. Lawton. D, and others, : **Theory and Practice of Curriculum Studies "**, ( London Routledge and Kegan paul, 1978. )
18. Lawton. D,C, : **" Culture and the Curriculum "**, ( London, Routledge and Kegan Paul, Paul, 1975. )
19. Lee. J,M, and Lee D,m, : **" The Child and His Curriculum"** Appleton Century Inc, Third Edition, 1960 )
20. Lewy. A, ( Ed. ) : **" Handbook of Curriculum Evaluation"**, ( Paris, UNESCO. Longman Inc. 1977. )
21. **National Educational Association Commission on Recognizing Secondary Cardinal Principles of Secondary Education** U.S. Office of Education, Bulletin No. 35 ( Washington D.C., 1918. )
22. Rucker. W,R,: **"Curriculum Development in the Elementary School"**, ( New York, Harper and Brothers, Publishers, 1960 . )
23. Ralph W. Tyler, **"Constructing Achievement Tests "** , ( Columbus Ohio State un. 1934 . )
24. Saylor. J, Alexander W,M, : **" Planning Curriculum For School "**, ( New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1974. )
25. Shane. H,G, and Mcswain, **Evaluation and the Elementay Curriculum "**, ( New York, Henry Holt and Com. 1958. )

26. Shane. H, : **“ A Curriculum Continuum : Possible Trends in the 70s's, ”** ( Phi Delta Kappn, 51 , 390 March 1970. )
27. Shipman. M,D, and others, **“ Inside a Curriculum Project”,** ( London, Methuen and Com., 1974 )
28. Taba, Hilda,: **“ Curriculum Develpment”** , ( New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1962 . )
29. Tanner Daniel, **“ Secondary Curriculum ”** . ( New York, Harvard un. 1966. )
30. William M,A, : **“The Changing High School Curriculum ”**, ( New York Holt Rinehart and Winston, Inc. 1972. )
31. Yonug. M,F,: **“ An Approach to the Study of Curricula As Socially Organized Knowledge ”**, ( London, Collier , Macmillan 1972. )











مكتبة الإسكندرية  
Bibliotheca Alexandrina



0171503

مطابع دار الشعب